جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكي فى تعديل بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم

إعـــداد الباحث
عــرفات صلاح شعبان أحمد

رسالة مقدمة للحصول على دكتــوراة الفلســفة

فى دراســـات الطــفولة

بقسم الدراسات النفســية والاجتــماعية

اشـــــــراف

الأستـــاذ الدكتور
فاروق السـعيد جبــريل
أستاذ علـم النفـس التربوى
بكلية التربيــة وعمــيد كليــة
التربية النوعية جامعة المنصورة

الأستـــاذ الدكتور
عمـر السيد الشوربجى
أستاذ بقسم الدراسات الطبية
بمعهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

٢٠٠٤

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

صفحة العنوان

عنوان الرسالة : فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠

اسم الباحث : عرفات صلاح شعبان أحمد

سنة التخرج : ١٩٩١

سنة الحصول على درجة الماجستير : ١٩٩٨

القسم التابع لها : الدراسات النفسية والاجتماعية

اسم المعهد : معهد الدراسات العليا للطفولة

الجامعة : عين شمس

الدرجة العلمية : الدكتوراة

سنة المنح : ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م

جامعة عين شمس

معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

اسم الباحث : عرفات صلاح شعبان أحمد

عنوان الرسالة : فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم .

اسم الدرجة : دكتوراة الفلسفة فى دراسات الطفولة .

لجنة الاشراف :-

الاسم : الأستاذ الدكتور / فاروق السعيد جبريل

الوظيفة : أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية وعميد كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

الاسم : الأستاذ الدكتور / عمر السيد الشوربجى

الوظيفة : أستاذ بقسم الدراسات الطبية بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس

أسماء ووظائف أعضاء لجنة التحكيم :

١- أ . د / فاروق السعيد جبريل / أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية وعميد كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة .

٢- أ . د / فؤاد حامد الموافى الشورى/ أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم علم النفس التربوى بكلية التربية - جامعة المنصورة .

٣- أ . د / الهامى عبد العزيز إمام / أستاذ علم النفس ووكيل معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس .

٤- أ . د / عمر السيد الشوربجى / أستاذ بقسم الدراسات الطبية بمعهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس .

تاريخ المناقشة : ١٧ / ٨ / ٢٠٠٤

الدراسات العليا

التقدير : قررت اللجنة بالاجماع منح الباحث : عرفات صلاح شعبان أحمد

درجة الدكتوراة فى الطفولة (دراسات نفسية واجتماعية) ، مع التوصية بطبع الرسالة على نفقة الجامعة ، وتداولها بين الجامعات الأخرى .

ختم الإجازة — **أجيزت الرسالة بتاريخ / / ٢٠٠٤**

موافقة مجلس المعهد — **موافقة مجلس الجامعة**

/ / ٢٠٠٤ — / / ٢٠٠٤

مستخلص الدراسة

الباحث / عرفات صلاح شعبان أحمد
العنوان / فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم
دكتوراة / جامعة عين شمس – معهد الدراسات العليا للطفولة – قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

تهدف الدراسة : إلى معرفة مدى فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض مهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والوقوف على أكثر الفنيات المستخدمة فاعلية فى ذلك ٠

تكونت عينة الدراسة من : ٤ مجموعات من الأطفال ذوى صعوبات التعلم موزعة كالتالى :-

١- المجموعة التجريبية الأولى وعددها ١٠ أطفال من ذوى صعوبات التعلم وتعالج باستخدام فنية " التعزيز " ٠
٢- المجموعة التجريبية الثانية وعددها ١٠ أطفال من ذوى صعوبات التعلم وتعالج باستخدام فنية " التعلم بالنموذج " ٠
٣- المجموعة التجريبية الثالثة وعددها ١٠ أطفال من ذوى صعوبات التعلم وتعالج باستخدام فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " ٠
٤- المجموعة الضابطة وتتكون من ١٠ أطفال من ذوى صعوبات التعلم وتترك بدون علاج ٠

واستخدم الباحث الأدوات التالية :-

١- مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ٠ إعداد / فتحى الزيات
٢- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ٠ إعداد / الباحث
٣- مقياس الذكاء المصور ٠ إعداد / أحمد ذكى صالح
٤- استمارة المستوى الإجتماعى الإقتصادى ٠ إعداد / محمد عبد الظاهر الطيب
٥- اختبار تحصيلى فى اللغة العربية ٠ إعداد / الباحث بمشاركة مدرسى وموجهى اللغة العربية
٦- اختبار تحصيلى فى الحساب ٠ إعداد / الباحث بمشاركة مدرسى وموجهى الحساب
٧ – برنامج المهارات الاجتماعية إعداد / الباحث

وأسفرت النتائج عما يأتى :-

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلى والبعدى فى المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى المستخدم معها فنية " التعزيز" لصالح القياس البعدى ٠

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلى والبعدى فى المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية المستخدم معها فنية " التعلم بالنموذج " لصالح القياس البعدى ٠

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلى والبعدى فى المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية الثالثة المستخدم معها فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " لصالح القياس البعدى ٠

- وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى المستخدم معها فنية " التعزيز " وبين أفراد المجموعة التجريبية الثانية المستخدم معها فنية " التعلم بالنموذج " فى القياس البعدى فى المهارات الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة الأولى ٠

- وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى المستخدم معها فنية " التعزيز " وبين أفراد المجموعة التجريبية الثالثة المستخدم معها فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " فى القياس البعدى فى المهارات الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة الثالثة ٠

- وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية المستخدم معها فنية " التعلم بالنموذج " وبين أفراد المجموعة التجريبية الثالثة المستخدم معها فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " فى القياس البعدى فى المهارات الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة الثالثة ٠

الكلمات الإفتتاحية :-

- فنيات العلاج السلوكى / Behavior Therapy Techniques
- فنية التعزيز / Reinforcement Technique
- فنية التعلم بالنموذج / Modeling Technique
- المهارات الاجتماعية / Social Skills
- صعوبات التعلم / Learning Disabilities

شكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان بالجميل للأستاذ الدكتور / **فاروق السعيد جبريل** أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية وعميد كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة ، الذى تتلمذت على يديه ونهلت من فيض علمه الغزير ، وفتح لى قلبه وعقله ، فاستشعرت فيه حنان الأبوة الصادقة ، وحكمة العالم ، فقد خص الباحث بالوقت والجهد والفكر والعلم الوفير ، وتابع هذا البحث منذ أن كان مجرد فكرة . وبتوجيهاته وإرشاداته وخبرته خرجت – بفضل الله – على هذه الصورة المتواضعة . وكذلك أتقدم له بكل الشكر والتقدير لما أثرانى به من علم وخلق ولذلك أعتبره مثلى الأعلى فى العلم والتواضع ولا أجد ما أقوله له إلا جزاك الله عنى خيراً .ومعذرة أستاذى الفاضل إذا كنت قد أثقلت كاهلك بكثرة إستفساراتى وتساؤلاتى الدائمة ، ولكننى كنت على يقين بأننى بأننى سوف أجد فى رحابك وإتساع صدرك مايشفع لى ذلك .

أما أستاذى الأستاذ الدكتور / **عمر السيد الشوربجى** الأستاذ بقسم الدراسات الطبية بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس أتقدم له بخالص الشكر والإمتنان لإشرافه على الرسالة ولما قدمه لى من عون وتشجيع ومساعدة أثناء إعداد الخطة وطوال فترة البحث جزاه الله عنى خيراً .

وكان من حسن حظ الباحث أن يناقشه الأستاذ الدكتور / **فؤاد حامد الموافى** أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم علم النفس التربوى بكلية التربية – جامعة المنصورة الذى كان الباحث أحد تلامذته فى مرحلة الماجستير ، وها هو يكمل تعليمه لى بأن وافق على مناقشتى ، وكان بالنسبة لى نعم الأب والأخ الأكبر أمد الله فى عمره وجزاه خيراً ، وهذا العمل بمثابة إمتداد لما تعلمته منه فى الماجستير .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور/ **الهامى عبد العزيز إمام** أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس على تفضله بقبول مناقشة هذا البحث ، وأسأل الله أن يجزيه خير الجزاء ولسيادته خالص التقدير والعرفان .

ثم الأشخاص الذين تعاونوا معى فى إنجاز هذا البحث وهم :

١– الأستاذ / وليد أبوالمعاطى مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى – بتربية المنصورة

٢- الأستاذ / حسن عبد العزيز — معيد بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

٣- الأستاذ / حمدى السعيد حسام الدين — مدرس اللغة العربية بمدرسة الشهداء الثانوية ببدواى

٤- الأستاذ محمد عبدالغنى — مدرس الحساب بمدرسة مجمع بدواى التجريبية

وكذلك الهيئات :

١- مدرسة مجمع بدواى التجريبية . — بقرية بدواى – إدارة شرق المنصورة

٢- مدرسة التحرير الابتدائية (أ) . — بقرية بدواى – إدارة شرق المنصورة

٣ – مدرسة التحرير الابتدائية (ب) . — بقرية بدواى – إدارة شرق المنصورة

٤ – مدرسة بدواى المشتركة الابتدائية . — بقرية بدواى – إدارة شرق المنصورة

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أبى وأمى على الجهد الذى بذلوه معى فى تربيتى وتعليمى أطال الله عمرهما وبارك فيه وجعل الجنة جزاءا لهما .

فهرس الموضوعات

تابع فهرس الموضوعات

تابع فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

تابع فهرس الجداول

فهرس الملاحق

فهرس الأشكال

الفصـــــــــل الأول

مدخـــــــل الدراســــة

١- المقدمـــــــــة .

٢- مشكلة الدراسة .

٣- هدف الدراسة .

٤- أهمية الدراسة .

٥- المفاهيم الإجرائية للدراسة .

٦- حدود الدراسة .

الفصـــــــل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة :

التعلم من الأمور بالغة الأهمية فى الحياة ، بل إن الحياة ذاتها عملية تعلم تبدأ عقب ميلاد الإنسان ، ولا تتوقف مادام الإنسان على قيد الحياة ، يتعلم كيف يتعامـل مـع أفـراد أسـرته ومعارفه ، بل مع المجتمع عامة ، ويتعلم كيف يتكيف مع بيئته ومتغيراتها ، ويتعلم كيف يلعـب دوره فى المجتمع و العالم من حوله ، بل إن الإنسان يتعلم كيف يتعلم (نـايف خرمـا ، علـى حجاج ، ١٩٨٨ : ٥٣) .

ومن الطبيعى أن يواجه بعض الأطفال مشكلات وصعوبات وهم فى سبيلهم إلى التعلم نتيجة لعوامل حسية سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية أم نتيجة لعوامل عقلية كالتخلف العقلى أم نتيجة لعوامل انفعالية كالاضطراب الانفعالى ، وفى كل هذه الحالات يجب أن يقـدم للطفل نوع من التربية الخاصة التى تتلاءم مع نوعية الإعاقة التى تلازمه إلا أن اللافت للنظر والجدير بالبحث والدراسة أن يواجه الطفل صعوبات أثناء تعلمه فى الوقت الذى لا يمكن فيه أن يصنف ضمن أى من تصنيفات الإعاقة المعروفة (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ١٩٩٣ :١).

وقد لفت انتباه المتخصصين وجود عدد كبير من الأطفال لا يتعلمون وفق طرق التعليم التقليدية ، ولايمكن تصنيفهم كحالات صمم أومكفوفين ، أومتخلفين عقلياً على الرغم من أنهم يظهرون إعاقات متعددة فى التعلم ، فبعض هؤلاء الأطفال يبدون كأنهم عاديون تماماً فى معظم المظاهر إلا أنهم يعانون من عجز واضح فى مجال أو آخر من مجالات التعلم ، ويبدو بعضهم كأنهم متخلفون عقلياً إلا أنهم يملكون قدرات عادية فى معظم المجالات ، كما أن بعض هؤلاء الأطفال غير مستقبلين للكلام أواللغة مع أنهم ليسوا صماً ، وبعضهم غير قادرين على الإدراك البصرى مع أنهم ليسوا مكفوفين (فتحى السيد عبد الرحيم ، حليم السعيد بشاى ، ١٩٨٨: ١٣) .

وشهدت فترة الثمانينات وما بعدها تحولاً كبيراً فى النظر لذوى صعوبات التعلم ، عبر عنه أريل (Ariel , 1992 : 50) بقوله : قد اتسع مفهوم صعوبات التعلم ليشمل المراهقين والراشدين ، وترسخ لدى العلماء حقيقة أن ما يجهلونه عن هذه الفئة أكثر مما يعرفونه .

وقد دفع الغموض المحيط بظاهرة صعوبات التعلم الباحثين والحكومات على السواء إلى الاهتمام بهذه الفئة ، وقد ظهر هذا الاهتمام من خلال زيادة أعداد الجمعيات والمؤسسات التى تقدم خدماتها لهم .

فيذكر تورجسن (Torgesen, 1998 : 97) أن عدد المجلات المتخصصة فى مجال صعوبات التعلم ست مجلات بالإضافة إلى ما ينشر فى المجلات الأخرى .

ويذكر جانشو وآخرون (Ganschow, et.al., 1999 : 72 , 84) أن ثلاثين مؤسسة وجمعية متخصصة تقدم خدماتها لذوى صعوبات التعلم .

وشهدت فترة التسعينات اهتماماً بزيادة الوعى بأهمية التدخلات العلاجية لذوى صعوبات التعلم متمثلة فى المداخل السلوكية والمعرفية وتجهيز المعلومات وكذلك زيادة الاهتمام بالمهارات الاجتماعية لهم (Ariel , 1992, 50) .

وإذا كانت صعوبات التعلم ظاهرة موجودة فعلاً فى واقعنا التعليمى ، فما هى نسبة تلاميذنا فى المدارس الابتدائية الذين يعانون من هذه الظاهرة ؟ هناك اختلافات بين الدراسات فى تقديرها لنسبة تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ، إذ يعود ذلك إلى محكات التشخيص .

وتشير هذه النسب حتى فى أقل تقديراتها إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمثلون فئة غير قليلة من مجتمع الأفراد فى عمر المدرسة ، ليس هذا فحسب بل إن نسبة انتشار صعوبات التعلم تعد أكبر من نسبة انتشار أى من الفئات الخاصة الأخرى ، فعلى حين أظهرت الدراسة التى أجراها "ميكلبست وبوشز" أن نسبة شيوع صعوبة التعلم تبلغ ٧٪ من أطفال المدارس الابتدائية فقد أظهرت أيضاً أن هذه النسبة تعد أعلى من نسب بقية الإعاقات الأخرى ، حيث كانت نسبة الإعاقة العقلية ٢,٣ ٪ ونسبة الإعاقة السمعية ٠,٦٪ ونسبة الإعاقة البصرية ٠,١٪ ونسبة ذوى الاضطرابات الانفعالية ٢ ٪ (Learner , 1976 : 11) .

وفى البيئة المصرية قدر مصطفى كامل (١٩٨٨ : ٢٤٣) انتشار صعوبات التعلم بنسبة ٢٦ ٪ من خلال عينة مكونة من ٤١٩ تلميذاً فى الصف الرابع فى سبع مدارس ابتدائية ،

وهى نسبة مرتفعة تستلزم المبادرة بالاهتمام بهذه المشكلة على المستوى البحثى والتطبيقى ، خاصة فى المراحل الأولى للتعليم التى تعد من أهم المراحل فى حياة الطفل العلميـــة والمهنيـــة والشخصية ٠

ويرى الباحث أن هذه النسبة قد تكون غيـــر دقيقـــة ، ويرجـــع ذلـــك إلـــى أن أدوات التشخيص المستخدمة فى تلك الدراسة لم تكن قد تطورت بالقدر الكافى فى ذلك الوقت ٠

ولقد ارتبط هذا المجال منذ نشأته بالعديد من القضايا ، مثل قضايا التعريف والتشخيص والعلاج ، ولخص كالفنت (Chalfant, 1987 : 262) الأسباب وراء وجود مثل هذه القضـــايا فيما يلى : -

١- لا توجد خصائص محددة تنطبق على هذه الفئة تماماً نظراً للتباين الهائل بينها ٠
٢- العديد من الباحثين يصنف صعوبات التعلم ضمن أى نوع من أنـــواع مشـــكلات الـــتعلم الأخرى مما يزيد الأمر غموضاً ٠
٣- كل فرد من أفراد هذه الفئة يعتبر نموذجاً فريداً فى صفاته ،باختلاف نمط الصعوبة ودرجتها القوية لديه وطريقة تكيفه للمشكلة ٠
٤- تداخل أعراض صعوبات التعلم مع فئات الإعاقة الأخرى ٠

والمهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كانت موضع اهتمام بعض الدراسات ، التى اهتم بعضها بفحص سلوكيات هؤلاء الأطفال داخل الفصل الدراسى ، وعنى بعضها الآخر بدراسة سلوكياتهم السمعية والبصرية ، وتناول باحثون آخرون سلوكيات الأطفال اللفظية ٠

فقد توصلت الدراسات إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقـــل إنصـــاتاً للمـــدرس ، وأنهم يقضون وقتاً أكثر فى السلوك غير الأكاديمى بالمقارنة بالأطفال العاديين وأنهم أقل التزاماً بتنفيذ إرشادات المدرس داخل حجرة الدراسة ، ومن هذه الدراســـات (Bryan 1974 ; Margalit 1989 ; Vaughn 1989) ٠

وكشفت دراسات أخرى عن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، يعانون من اضطرابات فى السلوك اللفظى ، حيث إنهم يستخدمون لغة أكثر تعقيداً عند التحدث مع الآخـــرين ، وقلمـــا يوجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم بالمقارنة بالأطفال العاديين من هذه الدراســـات (Voughn 1985 ; Bryan, et.al. 1981 ; Bryan 1978) ·

ويعتبر تعليم المهارات الاجتماعية مكوناً تعليمياً حاسماً للعديد من الطلاب ذوى صعوبات التعلم حيث يشير لاترسيا (Latricia, et.al ,1997 : 86) عن جرشام Gresham ١٩٩٢ إلى أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة من الاعتلالات الجسمية والعقلية غير المتجانسة ، والتى تبدو فى صعوبات ملموسة فى اكتساب وتوظيف قدرات السمع والكلام والقراءة والاستدلال والقراءات الرياضية ·

وبالنظر لهذا التعريف نجد أنه يجب النظر إلى الجوانب الاجتماعية فى حياة الطفـــل ذى صعوبات التعلم ، فصعوبات التعلم ليست محصورة داخل جدران الفصل الدراسى بل تتخلل كل مجالات حياة الطفل ، فمثلاً الطلاب ذوو صعوبات التعلم لديهم مشاكل فى النطاق الاجتماعى لأن لديهم قصوراً فى السمع والكلام والذاكرة والانتباه والتصور المكانى والحركة واللغة التعبيرية (Learner, 1997: 11) ·

ومن دواعى تدريس المهارات الاجتماعية أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون صعوبات اجتماعية Social Difficulties تمنعهم من النجاح فى المدرسة وفى علاقاتهم مع أقرانهم ، ويدرك هذه الصعوبات المدرسون والآباء والأقران ، وقد أوصت الوكالة الداخلية بدعم من المعهد الوطنى لتنمية صحة الطفل والإنسان بضرورة عقد مؤتمر لوضع تعريف لذوى صعوبات التعلم بما يتضمن مهارات اجتماعية كواحدة من الاضطرابات الجسمية والعقلية التى يبديها هؤلاء الأطفال ذوو صعوبات التعلم (William, et . al , 1993 : 251) ·

وعلى مدى العقد الماضى وجه اهتمام متزايد نحو الخصائص الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وذلك إدراكا أن عديداً من هؤلاء الأطفال غالبا لا يلقون قبولا من أقرانهم ويظهرون نواحى قصور فى سلوكهم الاجتماعى الإيجابى عند تعاملهم مع أقرانهم ومن هم أكبر منهم سنًا، إضافة إلى أن البيئة الاجتماعية قد تضيف صعوبات للطفـــل ذى صـــعوبات الــتعلم ،

وذلك عند تقييده بمدارس التربية الخاصة التى تجعله غير مقبول من الآخرين ، بل منبوذاً منهم (Dianne, et.al , 2002 : 87 - 91) .

ومن المرجح أن تتضح نواحى القصور فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الفصل الدراسى ، لذلك يجب على المدرسين أن يكونوا مستعدين باستراتيجيات تدخل تتيح لهم نشر المهارات الاجتماعية فى المنهج القائم ، ومن هذه الاستراتيجات : التعزيز ، التعلم بالنموذج ، مجموعة التعلم التعاونى ، القصص الاجتماعية .

وباطلاع الباحث على أدبيات البحث فى مجال استخدام الأساليب العلاجية فى مجال صعوبات التعلم وجد أنها ركزت على تطبيق فنيات العلاج السلوكى المختلفة فى مجال صعوبات التعلم وفى نفس الوقت وحسب علم الباحث لا توجد دراسة حاولت تحديد أى هذه الفنيات أكثر كفاءة فى علاج المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

ومن هنا يحاول الباحث فى هذه الدراسة المقارنة بين فنيات العلاج السلوكي الآتية (التعزيز – التعلم بالنموذج – التعزيز والتعلم بالنموذج معا) لمعرفة أيها أكثر كفاءة فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وكذلك معرفة مدى الفروق بينهم .

مشكلة الدراسة :

أشارت الدراسات إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل مشاركة فى الأنشطة الاجتماعية كأنشطة النوادى أو الألعاب الرياضية ، وينساقون وراء أقرانهم ويقضون معظم أوقات فراغهم أمام التليفزيون ، ويعزفون عن مناقشات الفصل ولا يهتمون بالموضوعات الدراسية ، ولا يتطوعون لمشاركة الآخرين ولا يسعون للحصول على الدعم الاجتماعى (Larkin & Ellis, 1998) ، وكذلك لديهم اضطرابات انفعالية واجتماعية وإدراك منخفض عن الذات ، ويبالغون فى السلوكيات العدوانية ، ومشاكسين ومصدر تعطيل داخل حجرة الدراسة ويأتون بسلوكيات غير مقبولة اجتماعياً وأيدت ذلك عدة دراسات مثل (Lewandowski & Arcongelo , 1994 ; Meltezeri , et.al. , 1998 ; Fisher , 1996) .

كما أشارت الدراسات التى تناولت المشاركة كخاصية من خصائص السلوك الاجتماعى إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل تعاوناً من الأقران ، وأنهم أقل إندماجاً وأقل مشاركة فى الأداء المدرسى ، ومن هذه الدراسات (Wiener, et.al, 1990 ; Mcconaughy 1986) ·

ويشير فون (Vaughn , 1985 : 588 - 591) كشفت دراسة ويلدجن وشيرمان Wildgen &Sherman 1982 عن أن ٣٠ ٪ من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى النظافة ، حسن المظهر ، الجاذبية العامة ، فى مقابل ٦٠ ٪ من الأطفال العاديين ومن المعروف أن المظهر العام يكون مؤثراً قوياً فى تقبل الآخرين ، كما وجد سبرستين وآخرون Sipertein , et.al 1978 أن معظم الأطفال ذوى صعوبات التعلم لم يستفيدوا من التغذية الرجعية ، والاقتراحات الخاصة بالمظهر الجسمانى وحسن المظهر ، ومن ثم أصبح هؤلاء الأطفال أقل تقبلاً وأقل مرغوبية من قبل الآخرين ·

وقد وجد (Bursuck , 1989 : 188 - 194) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم عدد أقل من الأصدقاء ، بالمقارنة بالأطفال العاديين ، وبالمقارنة بالأطفال ذوى التحصيل المنخفض ، كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى تكوين صداقات حميمة مع الآخرين ، وخصوصاً الرفاق ، وكذلك يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء ·

كما يؤيد دودج (Dodge , 1986 : 1282 - 1297) أن هذا التدنى فى المكانة الاجتماعية يرتبط باضطراب المهارات الاجتماعية ويرجع القصور فى المهارات الاجتماعية إلى قلة معلومات عن أهمية المهارة ، وكذلك قلة الفرص المتاحة لممارسة المهارة ، وكثيراً ما يجمع هؤلاء الأطفال بين اضطراب الأداء الماهر واضطراب ضبط النفس وأن الأطفال المرفوضين من قبل زملائهم يحصلون على تقديرات سلبية أكثر على مقاييس العلاقات الاجتماعية (السوسيومترية) بالمقارنة بأقرانهم العاديين ·

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال أقل انصاتاً للمدرس وأنهم يقضون وقتاً أقل فى أداء المهام الأكاديمية ، ويقضون وقتاً أكثر فى السلوك غير الأكاديمى بالمقارنة بالأطفال العاديين كما أنهم أقل تنفيذاً لإرشادات المدرس داخل الفصل الدراسى ، ومن هذه الدراسات (Bryan , 1974 ; Marglit , 1989 ; Bursuck , 1989) ·

وتعد المهارات الاجتماعية عنصراً بارزاً للأطفال المصنفين من ذوى صعوبات التعلم ، ومن الأساليب التعليمية الأكثر شيوعاً بالنسبة لهؤلاء الأطفال أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية Social Skills Training (SST) (Frank, et. al , 2001) .

لقد كان المنطق وراء استخدام المهارات الاجتماعية مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو تعديل السلوك الاجتماعى السلبى إلى سلوك اجتماعى إيجابى ، حيث أن السلوك المهارى المعقول سيؤدى إلى نتائج إيجابية وزيادة فى التقبل والتأثير الاجتماعى وإلى زيادة كفاءة التفاعل البينشخصى ، ومن ثم سيتحرر الطفل صاحب الصعوبة من الإحساس بالعجز ويبدأ ببناء الثقة بالنفس وبالقدرة على تجاوز الصعوبة ويبدأ الإنتقال من دافعية سالبية معطلة إلى دافعية إيجابية نشطة ، ويتأتى ذلك من خلال التغذية المرتدة عن طريق إخباره بالنجاح الذى حققه حتى لو كان هذا النجاح صغيراً وتقديم التدعيم المناسب ، ويترتب على ذلك زيادة الثقة بالنفس وخصوصاً إذا كان التعزيز يتم وسط جماعة (سعدة أحمد إبراهيم ، ١٩٩٤ : ٤٠) .

والتدريب على المهارات الاجتماعية هو أحد الأساليب التى تعتمد على فنيات العلاج السلوكى سواء التعزيز أو التعلم بالنموذج أو التدريب أوالممارسة ، وذلك بهدف زيادة كفاءة الأداء فى المواقف الاجتماعية الحرجة والتى تتطلب تفاعلات بينشخصية ، ويروا أنه بواسطة هذا الأداء الفعال يتمكن الفرد من الحصول على أعلى تدعيم موجب من البيئة الاجتماعية .

ولقد تعددت الدراسات التى استخدمت فنيات العلاج السلوكى فى تعديل المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل دراسات (Lagreca & Mesiboy 1981 ; Berler, et.al. 1982 ; Bryan, et.al 1982) .

وتشير نتائج الدراسات فى هذا المجال إلى البرامج التى تجمع بين فنيات النمذجة والتعزيز والتدريب أنها كانت فعالة بدرجة كبيرة فى زيادة التفاعل الاجتماعى بين الطفل والآخرين (أقران– أصدقاء– مدرسين) وهذا ما تؤكده دراسة لاجريكا وميسبوف (Lagreca & Mesiboy, 1981: 197 - 199) .

كذلك تشير نتائج دراسات جوتمان وآخرين (Gottman, et.al,1975) ، ودراسة هاميل وآشر (Hammill & Asher,1987) إلى فاعلية أساليب النمذجة والتعزيز فى تعديل

مهارات تكوين صداقات ومهارات التفاعل الإيجابى بين الطفل والآخرين ، كما تشير نتائج دراسات كلير وكارلسون (Keller & Carrlson,1974) ، ودراسة هازل وآخرون (Hazel , et.al, 1982) إلى فاعلية أساليب النمذجة والتعزيز فى تعديل السلوك الانسحابى ·

وأسلوب النمذجة يعتبر من الطرق المناسبة لتعليم الأطفال المهارات الاجتماعية المقبولة عن طريق مشاهدة نماذج حية من قِبل الأقران والكبار الذين يتمتعون بالنضج الاجتماعى ولديهم مهارات اجتماعية مرتفعة ، ويطلق على هذا النوع من التعلم أسلوب التعلم بالنموذج ، أو التعلم بالملاحظة "Observation" ، ويلعب الفيلم أوالنموذج الحى أوالغير حى دورًا هامًا فى التدريب على المهارات الاجتماعية (سعدة أحمد إبراهيم ، ١٩٩٤ :٦) ·

من العرض السابق يتضح أننا بحاجة لتعديل المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات ومعرفة أى فنيات العلاج السلوكى التالية (التعزيز – التعلم بالنموذج – التعزيز والتعلم بالنموذج معا) أكثر كفاءة فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ومدى دلالة الفروق بينهم ، لذلك صاغ الباحث مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :-

١- هل يؤثر استخدام برنامج العلاج السلوكى باستخدام فنية " التعزيز " فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ·

٢- هل يؤثر استخدام برنامج العلاج السلوكى باستخدام فنية " التعلم بالنموذج " فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ·

٣- هل يؤثر استخدام برنامج العلاج السلوكى باستخدام فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج معا " فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ·

٤- هل يختلف تأثير استخدام برنامج العلاج السلوكى على تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم باختلاف الفنية المستخدمة فى العلاج ·

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة فعالية بعض فنيات العلاج السلوكى (فنية التعزيز – فنية التعلم بالنموذج – فنيتى التعزيز والتعلم بالنموذج معًا) فى تعديل بعض المهارات

الاجتماعية (مهارة التعبير عن الذات – مهارة تقديم الاقتراحات – مهارة حسن المظهر – مهارة التساؤل – مهارة المشاركة – مهارة التحدث بألفاظ مهذبة) لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية أصحاب صعوبات التعلم .

أهمية الدراسة :

١- توجيه الاهتمام إلى ضرورة تحويل البحوث فى مجال صعوبات التعلم من مرحلة الوصف والبحث عن العوامل إلى محاولة التدخل من أجل التخفيف منها .

٢- إعداد برنامج علاجى يقوم على فنيات العلاج السلوكى يسهم فى علاج المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم .

٣ – اختبار أى فنيات العلاج السلوكى أكثر فاعلية فى علاج وتعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٤- تبرز أهمية الدراسة فى تطبيق بعض فنيات العلاج السلوكى فى مجال صعوبات التعلم ، وما يترتب عليه من تخفيف صعوباتهم الأكاديمية نتيجة تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لديهم .

٥- محاولة التخفيف من صعوبات التعلم مما يحسن مستوى التعلم لديهم ، فينعكس أثر ذلك على التقليل من الفاقد فى العملية التعليمية بكافة جوانبها .

المفاهيم الإجرائية للدراسة :

[١] صعوبات التعلم **Learning Disabilities**

هى اضطراب أو انحراف عن المتوسط فى واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وهذه ربما تعكس اضطراباً فى التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب أو الذاكرة أوالانتباه ، هذا مع أن هؤلاء الأطفال عاديون حركياً وحسياً وعقلياً (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٥)

[٢] العلاج السلوكى Behavior Thearaby

ويعرفه حامد زهران (١٩٩٧ : ٢٣٧) بأنه أسلوب علاجى يستخدم مبادىء وقوانين السلوك ونظريات التعلم فى العلاج النفسى ، ويعتبر محاولة لحل المشكلات السلوكية بأسرع ما يمكن وذلك بضبط وتعديل السلوك المرضى المتمثل فى الأعراض وتنمية السلوك الإرادى السوى لدى الفرد .

ويعتمد العلاج السلوكى على مجموعة كبيرة من الفنيات ، وتركز الدراسة الحالية على ثلاث فنيات ، أوضحت الدراسات فاعليتها فى تعديل المهارات الاجتماعية وهم :-

١ – فنية التعزيز .
٢ – فنية التعلم بالنموذج .
٣ – فنيتى التعزيز والتعلم بالنموذج معًا .

(أ) فنية التعزيز Reinforcement Technique

ويعرف "التعزيز" فى الدراسة الحالية بأنه " أى نتيجة ينتهى بها السلوك بحيث نزيد من احتمال حدوثه فى المستقبل ، والمعزز عبارة عن حدث أومكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك وتكراره عندما يعقبه المعزز (عبد العزيز الشخصى ، عبد الغفار الدماطى ، ١٩٩٢ : ٢٩٦) .

وتشتمل الدراسة الحالية على التعزيز الإيجابى بنوعيه :-

١- التعزيز المادى : باستخدام الحلوى والبسكويت .
٢- التعزيز المعنوى : باستخدام التصفيق الجماعى وعبارات الاستحسان .

حيث أوصى كثير من الباحثين والمتخصصين فى مجال ذوى صعوبات التعلم على تجنب استخدام المثيرات المنفرة أو العقاب مع أولئك الأطفال مثل دراسة (Oden & Asher 1977 ; Bierman ; Lagreca & Mesibov 1981 ; Ladd & Asher 1985 ; 1987) .

كما يرى الباحث أن من أسباب استخدام التعزيز الموجب مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو أن الطفل ذوى صعوبات التعلم يعتقد دائماً أنه على خطأ ، وبالتالى فإننا عندما نقدم له معززاً موجباً فإننا نخبره بالعكس ، ومن ثم نشجع الاستجابات الصحيحة .

كذلك تذكر علا قشطة (١٩٩٥ : ٤٧) أن شين وزملاءه Chinn, et.al يبررون استخدام التعزيز الموجب فقط مع ذوى الفئات الخاصة بأنه يساعد على توقع النجاح عندما نثيبه على الاستجابة الصحيحة فيبذل أقصى ما فى وسعه لتحقيق النجاح الذى يتوقعه ، وهو ما يطلق عليه (نضال النجاح) وفى هذا علاج لكثير من المشكلات المترتبة على فشله المتكرر فى حياته اليومية نظراً لإعاقته .

(ب) فنية التعلم بالنموذج Modeling Technique

أسلوب تعليمى يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ، ثم يشجع التلميذ على محاولة أداء السلوك بنفسه متخذاً السلوك الذى وضحه المعلم مثلاً يحتذى به المعزز (عبد العزيز الشخصى ، عبد الغفار الدماطى ، ١٩٩٢ : ٣٠٨)

ويرجع اختيار الباحث لفنية التعلم بالنموذج نظراً لأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى العديد من الهاديات بقدر الإمكان لتشغيل المعلومات ، وعندما يقدم نموذج للاستجابة من قبل المدرس أو المدرب فى هذه الحالة ينخفض مستوى قلق التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عندما لا يكونون متأكدين من الإجابة .

كما أن التدريب على المهارات الاجتماعية هو أحد الأساليب العلاجية المؤسسة على التعلم ، وعلى الأخص التعلم بالملاحظة ويهدف إلى زيادة كفاءة الأداء فى المواقف الاجتماعية الحرجة والتى تتطلب تفاعلات بينشخصية ، ويرون أنه بواسطة هذا الأداء الفعال يتمكن الفرد من الحصول على أعلى تدعيم موجب من البيئة الاجتماعية ، وبواسطته أيضاً يتلاشى العقاب الاجتماعى أو يظل عند أدنى حد له .

[٣] المهارات الاجتماعية Social Skills

ويعرفها الباحث بأنها مجموعة من الاستجابات التى تصدر عن الطفل كمنبهات اجتماعية معينة والتى تتمثل فى القدرة على التفاعل مع الآخرين ، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية ، والتى تؤدى إلى تحقيق أهدافه التى يتقبلها المجتمع .

وسوف نتناول المهارات الاجتماعية التالية :-

(١) مهارة التعبير عن الذات :

ويعرفها الباحث بأنها مهارة الطفل فى التحدث عن نفسه معلناً للآخرين عن الأشياء التى يفضلها ، وعن اهتماماته ، وعن ترتيبه بين أفراد أسرته وأسمائهم وماذا يحب فيهم ... إلخ ٠

(٢) مهارة تقديم الاقتراحات :

ويعرفها الباحث بأنها مهارة الطفل فى أن يدلى الطفل باقتراحات فى أنشطة يقوم بها مع زملائه أو أفراد أسرته ٠

(٣) حسن المظهر :

ويعرفها الباحث بأنها مهارة الطفل فى أن يبدو نظيف الملبس ، نظيف الأسنان ، ممشط الشعر ومقلم الأظافر ٠

(٤) مهارة التساؤل :

ويعرفها الباحث بأنها المهارة فى توجيه الأسئلة للآخرين وخاصة زملاءه عن مختلف الموضوعات ، على سبيل المثال (ماذا يحبون ؟ - ما اهتماماتهم ؟ - كيف يقضون أوقات فراغهم ؟) ٠

(٥) مهارة المشاركة :

ويعرفها الباحث بأنها المهارة فى أن يسمح الطفل لزميله باستخدام أدواته ومشاركته فى الأنشطة ٠

(٦) مهارة التحدث بألفاظ مهذبة :

ويعرفها الباحث بأنها المهارة فى استخدام ألفاظ مهذبة وكلمات لطيفة فى المواقف التى تتطلب ذلك ، مثل (من فضلك - شكراً - معذرة - أنا آسف) ٠

حدود الدراسة :-

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية : -

(١) العينة :

سيتم اختيار أفراد العينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ، ويرجع السبب فى اختيارهم من تلاميذ الصف الرابع للآتى : -

- نمو المهارات الأكاديمية التالية (القراءة – الكتابة – الحساب) بدرجة كافية يمكن قياسها ،

- المام تلاميذ الصف الرابع ببعض مهارات القراءة يمكن الباحث من تطبيق كثير من الأدوات بطريقة جماعية مما يتيح الفرصة لاختيار عينة كبيرة نسبياً ،

- دراسة حالات صعوبات التعلم فى المراحل العمرية المبكرة يتم على أساس نمائى ، وهو ما يعرف بصعوبات التعلم النمائية ، وذلك لصعوبة قياس المهارات الأكاديمية فى مرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الأولى من الحلقة الأولى للتعليم ،

- سهولة التعرف على حالات الضعف العقلى الخفيف كلما تقدم عمر الطفل ، تلك الحالات التى تتداخل مع صعوبات التعلم عند تشخيصها فى المراحل العمرية المبكرة ،

وسوف يتم فى هذه الدراسة استخدام المجموعات الآتية :

(أ) المجموعة التجريبية الأولى ،

- تتكون من (١٠) تلاميذ من الصف الرابع الابتدائى يعانون من صعوبات تعلم ، وتتعرض هذه المجموعة لفنية " التعزيز " ،

(ب) المجموعة التجريبية الثانية ،

- تتكون من (١٠) تلاميذ من الصف الرابع الابتدائى يعانون من صعوبات تعلم ، وتتعرض هذه المجموعة لفنية " التعلم بالنموذج " ،

(ج) المجموعة التجريبية الثالثة ،

- تتكون من (١٠) تلاميذ من الصف الرابع الابتدائى يعانون من صعوبات تعلم ، وتتعرض هذه المجموعة لفنيتى " التعلم بالنموذج والتعزيز معًا " ،

(د) المجموعة الضابطة ،

- تتكون من (١٠) تلاميذ من الصف الرابع الابتدائى الذين يعانون من صعوبات التعلم تأخذ كمجموعة ضابطة ،

(٢) أبعاد المهارات الاجتماعية :

تتحدد أبعاد المهارات الاجتماعية بالمهارات الاجتماعية التالية :-

- مهارة التعبير عن الذات
- مهارة حسن المظهر
- مهارة المشاركة
- مهارة تقديم الإقتراحات
- مهارة التساؤل
- مهارة التحدث بألفاظ مهذبة

(٣) مجالات صعوبات التعلم :

تتحدد مجالات صعوبات التعلم من خلال مقاييس صعوبات التعلم المستخدمة في الدراسة ٠

(٤) فنيات العلاج السلوكى ٠

تتحدد فنيات العلاج السلوكى بثلاث فنيات هى :-

١- فنية التعلم بالتعزيز ٠

٢- فنية التعلم بالنموذج ٠

٣- فنيتا التعزيز التعلم بالنموذج معًا ٠

(٥) الأدوات المستخدمة فى الدراسة وهى :

١ - اختبار تحصيلي فى القراءة — إعداد / الباحث بمشاركة موجهى ومدرسى اللغة العربية ٠

٢ - اختبار تحصيلى فى الحساب — إعداد / الباحث بمشاركة موجهى ومدرسى مادة الحساب ٠

٣ - اختبار الذكاء المصور — إعداد / أحمد ذكى صالح ١٩٨٧ ٠

٤ - استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى — إعداد/ محمد عبد الظاهر الطيب ١٩٨٧ ٠

٥ - مقاييس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم — إعداد / فتحى مصطفى الزيات ١٩٩٩ ٠

٦ - اختبار المهارات الاجتماعية للأطفال — إعداد / الباحث ٠

٧ - برنامج المهارات الاجتماعية للأطفال — إعداد / الباحث ٠

الفصـــــل الثانى

المفاهيــم الأساسيــة للدراســة

(الإطار نظرى)

* صعوبات التعلم
* العلاج السلوكى
* المهارات الإجتماعية
* تعديل المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم باستخدام فنيات العلاج السلوكى

أولا : صعوبات التعلم

تمهيد :

لم يحظ مجال فى التربية الخاصة بل فى التربية جميعها بالنمو السريع والاهتمام الكبير الذى ناله مجال صعوبات التعلم ، فقد أصبح مجال اهتمام وجذب لانتباه العامة ، كما يتضح ذلك فى مقالات الصحف والمجلات ، كما أن له وجوداً فى بعض برامج التليفزيون الأمريكـى مثـل برنامج " هل طفلك لديه صعوبة من صعوبات التعلم ؟ " (وليد كمال عفيفى ، ١٩٩٦ : ٢) .

ويذكر هيوارد وأورلانسكى (Heward & Orlansky , 1984 : 112) أن مجال صعوبات التعلم فى التربية الخاصة بخلاف أى مجال آخر منبع لنقاط عديدة من سوء الفهم والجدل والنقاش ليس فيما بين المتخصصين بل والآباء أيضًا ، وذلك فيما يتصل بموضوعات هامة مثل : ما هى صعوبات التعلم ؟ كيف ندرس لطفل صعوبات التعلم ؟ ، وقد كان هذا المجال موضعا لميلاد فنيات تربوية جديدة ساهمت فى تحقيق الفائدة لكل مجالات التربية الخاصة .

يؤرخ ويدرهولت (Wiederholt, 1978 : 14) لميلاد صعوبات التعلم يوم ٦ أبريل (١٩٦٣) فى هذا اليوم ذكر "صمويل كيرك" "Sumuel Kirk" فى كلامه فى مؤتمر للأطفال المعاقين إدراكيًا أنه حديثًا استخدم مصطلح "صعوبات التعلم" لوصف مجموعة من الأطفال لديهم اضطرابات فى نمو اللغة ، الكلام ، القراءة ، ومهارات الاتصال المصاحبة التى تحتاجها التفاعلات الاجتماعية ، وأنه لا يضم فى هذه المجموعة الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية مثل العمى والصم لأننا لدينا طرق فى تدريب العمى والصم أى أنه استبعد من هذه المجموعة الأطفال الذين لديهم تخلف عقلى عام .

وبذلك يتضح أن ظاهرة صعوبات التعلم تعد ظاهرة محيرة يشوبها الكثير من الغموض ولكشف هذا الغموض يعرض الباحث فى هذا الفصل : مفهوم صعوبات التعلم ، أنواع صعوبات التعلم ، العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، المداخل المفسرة لصعوبات التعلم ، أساليب التعرف على صعوبات التعلم ، موقع فئة صعوبات التعلم من الفئات الأخرى ، المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم ،عوامل وأسباب المشـكلات فـى المهـارات الاجتماعيـة ، وتدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية .

مفهوم صعوبات التعلم :

تعد الحاجة إلى تعريف أكثر قبولاً وتحديدًا لمصطلح صعوبات التعلم أمرًا جوهريًا للدراسة فى هذا المجال ، فبدون هذا التعريف لا يستطيع المتخصصون والمربون التعرف على من يعانون ومن لا يعانون من صعوبات التعلم ، وما إذا ما كانت هناك حالات يمكن اعتبارها صعوبات تعلم ، ولذلك ظهرت حاجة المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم إلى وضع تعريف يلقى قبولاً من ذوى التخصصات المختلفة فى هذا المجال •

بدأ المتخصصون محاولات عديدة للتوصل إلى تعريف محدد ومقبول لصعوبات التعلم ، يمكن أن ينضوى تحته كل تلميذ يتعرض لإحدى صعوبات التعلم ، وفيما يلى يعرض الباحث هذه المحاولات :-

يذكر فاروق جبريل ، مصطفى جبريل (١٩٩٨ : ١٠٤) أن صمويل كيرك Samuel Kirk ١٩٦٢ أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم والذى يشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم " الأطفال الذين يظهرون اضطراباً أو تأخراً فى واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بالفهم واستخدام اللغة المنطوقة أوالمكتوبة ، وتظهر هذه الاضطرابات فى شكل اضطرابات فى الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو التهجى أو الحساب أو الموضوعات الدراسية الأخرى" •

كما يذكر ميركر (Mercer, 1983 : 38) أن بيتمان Bateman 1965 قدم تعريفاً لصعوبات التعلم يتمثل فى " أن الطفل ذا صعوبات التعلم هو ذلك الطفل الذى يظهر تباعداً دالاً تربوياً بين إمكانياته العقلية ومستوى أدائه الفعلى ، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية فى عمليات التعلم ربما تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى ولا تنشأ عن تأخر عقلى عام أو حرمان تعليمى أو ثقافى أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحواس •

ويذكر سيجل وجولد (Siegel & Gold , 1982 : 14 - 15) أن جونسون وميكلبست Johnson & Myklebust 1967 وضعا مفهوماً جديداً لصعوبات التعلم أطلقا عليه " صعوبات التعلم النفسية العصبية " ويشير هذا المفهوم إلى هؤلاء الأطفال الذين لديهم قدرة عقلية ملاءمة ويقعون فى المدى المتوسط أو الأكثر من ذلك فى الذكاء ، كما أنهم يملكون درجة

ملاءمة من حدة السمع والبصر والتوافق الانفعالى ، ولكنهم يعانون من قصور فـى الـتعلم ، وهذه الصعوبة تشكل أساساً للتجانس ، وتعد تلك المجموعة من الأطفال متجانسة فـى أنهـم يتمتعون بحالة من السواء الانفعالي والحركي والحسى والعقلي ، لكنهم على الرغم من ذلك لا يتمكنون من التعلم بالطرق المعتادة ، وصعوبة التعلم النفسية العصـبية تعنـى اضـطراب السلوك نتيجة لاضطراب وظيفى فى المخ ، وتتمثل المشكلة فى أن إحدى العمليـات قـد تبدلت أو تغيرت وليست القدرة على التعلم بصفة عامة .

وفى عام (١٩٦٨) قدم مكتب التربية الأمريكى United States Office Of Education (USOE) بالاشتراك مع اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين National Advisory committee On Handicapped Children (NACHC) بقيادة "كيرك" تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن " الأطفال ذوى صعوبات الخاصة فى التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم أو فى استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وهؤلاء الأطفال يظهرون اضطرابات فى التفكير أوالقراءة أوالحساب ، تتضمن الحالات التى ترجع إلـى : الإعاقـات الإدراكيـة ، الأضـرار الدماغية ، الاضطراب الوظيفى البسيط فى المخ الديسلكسيا "الأفيزيا النمائيـة " ، ولا تتضـمن مشـكلات التعلم التى ترجع بصفة أولية إلى الإعاقات السمعية والبصـرية والحركيـة والتـأخر العقلـى والاضطراب الانفعالى أو الحرمان البيئى (Radencich, 1987 : 34)

ويذكر جونسون (Johnson, 1980 : 6-7) أن كاس ومايكل بست Kass &Mykl Bust عام ١٩٦٩ قد عرفا الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم بأنهم يظهرون تناقضاً بين التحصيل الدراسى المتوقع لهم وبين التحصيل الفعلى لهم وأن لديهم صعوبة فى واحدة أو أكثر من عمليات التعلم كالخطابة أوالقراءة أو كتابة اللغات أو الحساب .

أما بيير (Bauer, 1977 : 415 - 430) يذكر أن أوين Owen ١٩٧١ عرف الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأن معامل ذكائهم مرتفع إلا أن لديهم صعوبة تعلم فى الفصل المدرسى سببها الحرمان الثقافى والمشكلات الانفعالية التى تواجه الأطفال فى حياتهم .

فى هذا التعريف نلاحظ أنه يرجع صعوبات التعلم لأسباب خارجية ، على الرغم من تأكيد معظم التعريفات السابقة على العوامل الذاتية كأساس لحدوث صعوبات التعلم .

ويذكر هلهان وكوفمان (Hallahan & Kouffman, 1976 : 27) أن ويبمان وآخرون Wepman, et .al 1975 قدموا تعريفاً جديداً يقصر صعوبات التعلم على المشكلات الأكاديمية بسبب الإعاقات الإدراكية ، وينص على أن " صعوبات التعلم تشير إلى الأطفال الذين يظهرون عيباً جوهرياً فى جانب محدد من التحصيل الأكاديمى بسبب إعاقات إدراكية أو إدراكية – حركية ، بغض النظر عن سبب المرض Etiology أوالعوامل المساهمة الأخرى ، المصطلح " إدراكية " كما ذُكر هنا يرتبط بتلك العمليات العقلية (العصبية) التى من خلالها يكتسب الطفل أساسيات الأصوات والأشكال ٠

ويرى الباحث أن هذا التعريف أقرب إلى مصطلح الصعوبات الإدراكية Perceptuol Disabilities منه إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities ٠

ويذكر هاميل وآخرون (Hammil , et.al , 1987 : 109) أن مكتب التربية بالولايات المتحدة U.S.Office Of Education 1977 عرف الأطفال ذوى صعوبات التعلم النوعية بأنهم هم هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم أو فى استخدام اللغة ، مقروءة أو مكتوبة ، هذا الاضطراب ربما يظهر نفسه فى صورة قدرة غير تامة على الاستماع والتفكير ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، التهجى ، أو إجراء الحسابات الرياضية ، تلك الاضطرابات تتضمن : الإعاقات الإدراكية ، الإصابة المخية ، الخلل الوظيفى المخى البسيط ، عسر القراءة وحبسة بناء الجمل النمائية ، المصطلح لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن إعاقات بصرية ، سمعية ، حركية ، تخلف عقلى ، اضطراب انفعالى ، وحرمان بيئى أوثقافى أو اقتصادى ٠

واعتماداً على مفهوم العمليات النفسية الأساسية وفكرة التباعد يذكر كل من (Glover & Bruning , 1983 : 515) أن جيرهارت وويشان ١٩٨٠ عرفا التلاميذ ذوى صعوبات التعلم " بأنهم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطراباً فى التعلم يظهر جلياً كمشكلة فى القراءة أوالكتابة أوالتهجى أو الحساب أو الحديث أو التفكير أوالاستماع ، ويستلزم ذلك عادة العمليات المرتبطة باستخدام اللغة (الحديث والكتابة) مع الأخذ فى الاعتبار التباعد الدال بين الأداء أوالتحصيل الفعلى للفرد وقدراته المتوقعة على الأداء أو التحصيل ٠

وفى عام (١٩٨١) أصدرت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم تعريفاً ينص على أن "صعوبات التعلم هى مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تبدو من خلال صعوبات هامة فى اكتساب القدرة على استخدام الاتصالات أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الرياضية وتقدير هذه الاضطرابات داخلية بالنسبة للفرد ، ويفترض أنها تعود لخلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى ، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث على نحو مصاحب مع حالات إعاقة أخرى (مثل التخلف العقلى أو الاضطراب الاجتماعى أو الانفعالى) أو مع تأثيرات بيئية (مثل الفروق الثقافية والتعليم غير المناسب أو عوامل ذات منشأ نفسى...إلخ) إلا أن هذه الصعوبات نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات (Hammill , et.al , 1992 : 295 - 315) .

وتذكر شيرين محمد دسوقى (١٩٩٦ : ١٣) عن تورجشن Torgeseon ١٩٨٢ أن الطفل الذى يعانى من صعوبة فى التعلم هو شخص إما إنه يفتقد استراتيجية ، أو إنه يختار طرقاً غير مناسبة هو عادة يفشل فى أى سلوك تقويمى لنفسه .

ويعرف أوسمان (Osman , 1982 : 16) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم يبدون أقل نضجاً عن زملائهم فى الفصل الدراسى ويفتقدون إلى التمييز الصحيح ، وربما يكونون أكثر أنانية عن زملائهم وفاقدين الإحساس لاحتياجات الآخرين ، وغير مقبولين من زملائهم ولديهم صعوبة فى أداء مهارات القراءة والمهارات الاجتماعية .

ويرى الباحث أنه بالنظر إلى هذا التعريف نجد أنه اعتبر العجز فى المهارات الاجتماعية من مؤشرات صعوبات التعلم ، وهذا يدل على أهمية دراسة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، حيث إنها لا تقل أهمية عن المهارات الأخرى مثل مهارة اللغة والمهارات الأكاديمية الأساسية الأخرى فى حالة الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كما أنه فى نفس الوقت اعتبر صعوبة المهارات الاجتماعية صعوبة أولية مثلها فى ذلك مثل صعوبة القراءة ، النطق ، التهجى ، الكتابة .

وبناءً على مفهومى التباعد والاستبعاد يذكر أنور الشرقاوى (١٩٨٧ : ٢٠) أن مانجروم Mangrum 1982 عرف الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة لهم فى الفصل الدراسى وخارجه ، ولا

يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذى يمكنهم الوصول إليه ، ويستبعد من هؤلاء المتخلفين عقلياً ، والمعوقين بدنياً ، والمصابين باضطرابات فى السمع والبصر .

ويرى عبد الناصر أنيس (١٩٩٣ : ٢٨) أن ليكيت وكيستنر (Lichet& Kistenr, 1985 : 208) ، و روبير (Rober, 1985 : 396) متفقون فى تعريفهم لصعوبات التعلم على أنها تشير إلى هؤلاء الأطفال الذين يفشلون في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية على الرغم من أن ذكاء هؤلاء الأطفال يقع فى المدى المتوسط أو أكثر من ذلك .

وتعريف اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨٥) Interagency Committec On Learning Disabilities (ICLD) ينص على أن صعوبات التعلم مصطلح شامل يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر فى شكل صعوبات خطيرة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أوالكلام أوالقراءة أوالاستدلال أوالحساب أوالمهارات الاجتماعية ،وهذه الاضطرابات تامة فى الفرد ، ويفترض أنها تحدث بسبب الخلل الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث مصحوبة بظروف إعاقة أخرى مثل (العجز الجسمى ، التأخر العقلى ، الاضطراب الانفعالى أو الاجتماعى) ، أو مصحوبة بمؤثرات بيئية اجتماعية مثل الإختلافات الثقافية والتدريس غير الكافى أوغير المناسب والعوامل (السيكوجينية) أو اضطراب خاص بعجز الانتباه ، كل ذلك قد يسبب مشكلات تعلم ، لذا فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو المؤثرات (Gresham & Elliott , 1989 : 121) .

ويرى الباحث أن هذا التعريف يتفق مع تعريف أوسمان Osman 1982 السابق ذكره فى اعتبار العجز فى المهارات الاجتماعية يعد صعوبة من صعوبات التعلم كصعوبة التعلم فى القراءة أو الكتابة أو الحساب أو النطق أو التهجى .

كما يذكر ليندر ومكميلان (Linder & Mcmillan , 1985 : 179) عن دولجينز Dolgins 1985 أن مصطلح صعوبات التعلم فى الاستخدام العام يتحدد بأنه استبعاد الأطفال الذين لديهم مشكلات فى التعلم كنتيجة لضعف البصر أوالسمع أوالإعاقات الحركية أوالتأخر العقلى أو الاضطراب الانفعالى أو الحرمان البيئى ، وترى أن مصطلح صعوبات التعلم

يتضمن الأطفال ذوى الذكاء المتوسط أو من هم أفضل من ذلك (نسبة الذكاء ٩٠ فأكثر) ويظهرون تباعداً واضحاً بين قدراتهم على التعلم وأدائهم الأكاديمى الفعلى .

ويعرف كوبلن ومورجان (Coblin & Morgan , 1988 : 614) الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء الأطفال العاديون فى الذكاء والإمكانات الحسية والذين يظهرون تباعداً واضحاً بين الأداء الأكاديمى وبين الأداء المتوقع .

وبالنظر إلى التعريف السابق يرى الباحث أنه يتفق مع تعريف دوليجينز (١٩٨٥) فى التأكيد على مفهوم التباعد والاستبعاد فى تحديد حالات صعوبات التعلم .

ويلاحظ الباحث أن هناك اتفاقاً بين معظم تعريفات صعوبات التعلم فى النصف الثانى من عقد الستينات وعقد الثمانيات ، وهذا الاتفاق يتمثل فى بعض الأفكار الأساسية التى أصبحت تمثل المعالم الجوهرية لأى تعريف لصعوبات التعلم ، وهذه الأفكار تتمثل فى :-

١- فكرة التباعد . ٢- فكرة الاستبعاد .

٣- مفهوم العمليات النفسية الأساسية .

وكذلك يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى صور المشكلات المتعلقة باللغة وخاصة القراءة والكتابة ، وإن كان هذا ينطبق أيضاً على صعوبات تعلم نوعية فى الرياضيات والاستدلال ، والانتباه ، والقدرات التنظيمية ، وهذا يرتبط ارتباطاً كبيراً بمشكلات المهارات الاجتماعية ، حيث إن صعوبة اللغة لاتمكن هؤلاء الأطفال من التحدث أو التعبير بلغة واضحة المعنى أو فهم ما يقال أو التعبير عما يريده (Sturanski , 1995) .

عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee On Learning Disabilities (NJCLD) مصطلح صعوبات التعلم عام (١٩٩٤) بأنه مصطلح عام General Term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتى تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة فى اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أوالقدرات الرياضية ، وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ وتفترض أن تكون راجعة إلى خلل فى الجهازالعصبى المركزى ، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد ، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتى ، ومشكلات الإدراك والتفاعل

الاجتماعى ، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشأ بذاتها صعوبات تعلم ، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل قصور حاسى أو تأخر عقلى أو اضطراب انفعالى جوهرى) أو مع مؤثرات خارجية (مثل فروق ثقافية أو تدريس / تعليم غير كافٍ أو غيرملائم) إلا أنها – أى صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (Polloway, et.al , 1997 : 297 - 298) ٠

وبالنظر إلى التعريف نجد أنه تضمن ما يلى :-

- حدوث صعوبات التعلم عبر مدى حياة الفرد ٠
- حذف عبارة اضطراب اجتماعى واستبدالها بكلمة اضطراب انفعالى جوهرى ٠
- تضمن التعريف مشكلات الضبط الذاتى ، ومشكلات الإدراك الاجتماعى ، ومشكلات التفاعل الاجتماعى ٠

وفى هذه الدراسة تبنى الباحث تعريف فتحى الزيات (١٩٩٩ : ٥) الذى يعرف الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين يبدون انحرافاً عن المتوسط فى واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وهذه ربما تعكس اضطراباً فى التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه مع أن هؤلاء الأطفال عاديون حركياً وحسياً وعقلياً ٠

تعليق الباحث على التعريفات السابقة :-

يلاحظ الباحث أن معظم التعريفات السابقة قد أجمعت على الآتى :-

١- وجود تباعد بين مستوى الأداء الفعلى للطفل وإمكانياته المتوقعة ، وتحديد هذا التباعد يتم على أساس أسلوب معين يتبعه القائم بالتشخيص من خلال المدخل النفسى النظرى الذى يتبناه ٠

٢- ضعف الأداء الأكاديمى لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم ٠

٣- استبعاد ذوى مشكلات التعلم كنتيجة للتخلف العقلى والحرمان الحسى أو البيئى ٠

٤- استبعاد ذوى مشكلات التعلم كنتيجة للاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة ٠

٥- إضافة التفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة ، الكتابة ، الرياضيات على أنها

صعوبات تعلم .

٦- الإشارة إلى الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية أو عمليات التعلم الذى يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمى .

٧- تحديد سبب للصعوبة ، خاصة الإشارة إلى أنها نتيجه لخلل فى النظام العصبى المركزى .

أنواع صعوبات التعلم :

يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين هما :

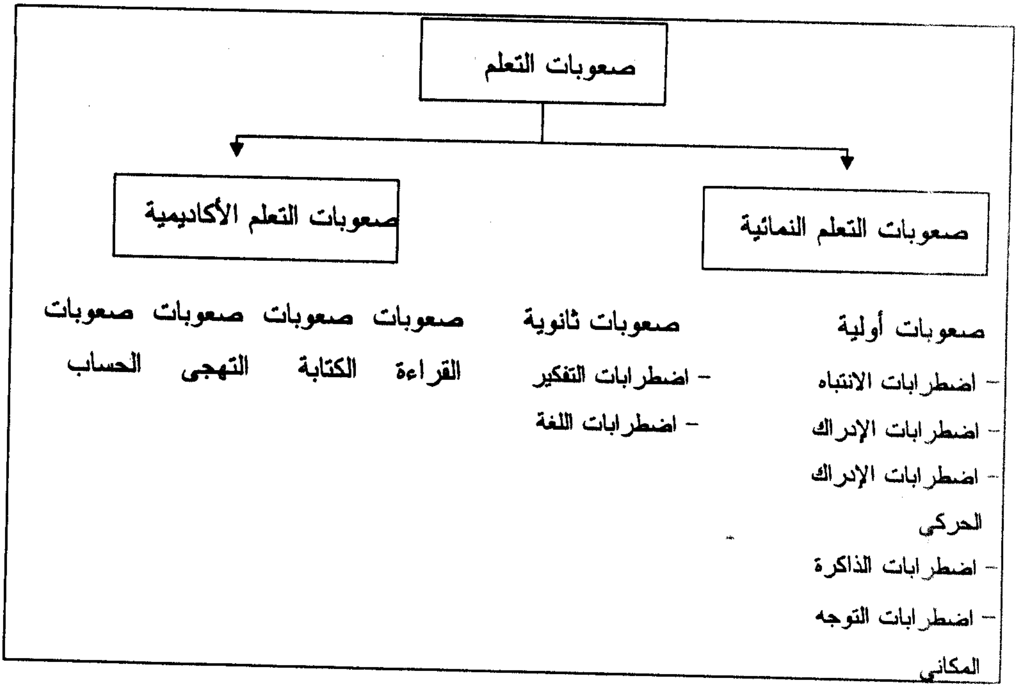
١- صعوبات التعلم النمائية . Developmenal Learning Disabilities

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية . Academic Learning Disabilities

(فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١١) .

ويرى الباحث أنه توجد علاقة متبادلة بين كل من صعوبات التعلم النمائية ، وصعوبات التعلم الأكاديمية ، فالاضطرابات التى تحدث فى الانتباه أو الذاكرة أو الإدراك سواء السمعى أو البصرى لها دور رئيسى فى ظهور العديد من صعوبات التعلم فى النواحى الأكاديمية ، وهذا ما تبرزه معظم تعريفات صعوبات التعلم عندما أشارت إلى أن صعوبات التعلم ، مصطلح يشير إلى الاضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ، يظهر بوضوح فى شكل قدرة غير مكتملة على الاستماع ، أو الكلام أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجى ، أو إجراء العمليات الرياضية ، ويقصد بالعوامل النفسية الأساسية تلك العوامل المسئولة عن التعلم والتى تتضمن الانتباه والإدراك والذاكرة ، والاستقبال ، والتعبير ، والتفكير ، والعوامل الإدراكية الحركية .

ومن ثم يظهر نوعان أساسيان لصعوبات التعلم الأول يتضمن صعوبات الذاكرة والانتباه والتفكير والإدراك واللغة ويطلق عليه صعوبات التعلم النمائية ، ويتضمن النوع الثانى صعوبات الكتابة والحساب والتهجى ويطلق عليه صعوبات التعلم الأكاديمية ، ويوضح شكل (١) المكونات الرئيسية لصعوبات التعلم فى كل من هذين النوعين .



شكل (١) المكونات الرئيسية لصعوبات التعلم

[نقلا عن : (Kirk & Gallagher , 1983 : 370 -371)]

وفيما يلى يعرض الباحث أنواع صعوبات التعلم وبعض صعوباتها الأساسية : -

(أ) صعوبات التعلم النمائية : Developmental Learning Disabilities

ويقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التى تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Preacademic Processes والتى تتمثل فى العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتى يعتمد عليها التحصيل الأكاديمى ، وتشكل أهم الأسس التى يقوم عليها النشاط العقلى المعرفى للفرد ، ومن ثم فإن أى اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية ، ولذا يمكن تقرير أن هذه الصعوبات النمائية هى منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسى لها (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١١) .

ويذهب كيرك وجلفار (Kirk & Gallagher , 1983 : 372) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم النمائية يشير إلى الانحراف فى نموعدد من الوظائف النفسية التى تظهر بطريقة عادية ، وهذه الصعوبات ترتبط غالباً وليس دائماً بالقصور فى التحصيل الدراسى ، وقد يكون الارتباط بينهما غير واضح تماماً ، فبعض الأطفال الذين يفشلون فى القراءة يعانون من اضطرابات إدراكية وحركية ، على حين يعانى أطفال آخرون من نفس الاضطرابات الإدراكية الحركية إلا أنهم يتعلمون القراءة بشكل طبيعى .

(ب) صعوبات التعلم الأكاديمية : Academic Learning Disabilities

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسى المعرفى الأكاديمى ، والتى تتمثل فى الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى والتعبير الكتابى والحساب (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٢) .

ويرى الباحث أن مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية يشير إلى الاضطراب الواضح فى تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب ، أو ثبات العمر التحصيلى لهذه المهارات ، وهذه الصعوبات يمكن ملاحظتها بوضوح فى عمر المدرسة .

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية :

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هى علاقة سبب ونتيجة ، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمى ، وكافة الأداءات المعرفية التى يفرزها أو ينتجها النشاط العقلى المعرفى .

وتشير الدراسات والبحوث التى أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بالأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية ويختلف الاسهام النسبى لكل من العمليات المعرفية فى التباين الكلى للفروق الفردية القائمة بين ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٣) .

ويرى فلتشر وفورمان (Fletcher & Foorman , 1994 : 91) أنه لكى نصل بفاعلية علاج ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الحد الأقصى لها ، يجب أن يكون التركيز على الوقاية والتدخل المبكر بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية ٠

ولهذا يرى الباحثون أن أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى استراتيجيات نوعية للتدخل العلاجى لتعليمهم ، واكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمى عن طريق تقويم الانحرافات وعلاجها (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٢) ٠

ومن ثم فإن الحاجة إلى التعرف أوالتشخيص أوالوقاية أوالعلاج المبكر للأطفال الصغار ذوى صعوبات التعلم تعد مطلباً أساسياً وهاماً والشغل الشاغل " للمجلس القومى لصعوبات التعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية " باعتباره يمثل قمة المؤسسات والهيئات والمنظمات المهتمة بهذا المجال (National Joint Committee On Learning Disabilities , 1986) ٠

كما يرى العديد من الباحثين أن أى تقصير أو تأخيرفى تحديد أو تشخيص أو وقاية أوعلاج صعوبات التعلم النمائية خلال سنوات ما قبل المدرسة تفرز أو تقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل أطفال ما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية ، وقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ومستوى التحصيل الأكاديمى على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله ، وأن أية انحرافات نمائية فى هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٢) ٠

المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم ٠

يذكر سوانسون (Sowanson , 1989 : 379) عن سكروجس وماستروبير ١٩٨٤ أن :

- مجال صعوبات التعلم لا يحتاج إلى أن يتم تحديده بأساس نظرى ٠
- العمل التطبيقى لا يجب أن يوجهه دائماً إطار نظرى ٠
- كما يضيفان على ذلك أن التركيز المبالغ فيه على البحث النظرى قد يقودنا إلى نتائج لم تكن متوقعة على الإطلاق٠

ومن بين الطرق العلاجية العديدة لصعوبات التعلم توجد طريقتان هما الأكثر انتشارًا :

مدخل العملية والمدخل الأكاديمى ، وهذان المدخلان العلاجيان يعتمدان على شتات من الطرق والمناهج المتفرقة ، ومن ثم نشأت الحاجة إلى نظريات مشتقة من بيانات إمبريقية تزود الباحثين والممارسين بأبنية أو هياكل فلسفية بديلة لهذه الطرق أوالمناهج المتفرقة والمتداخلة (عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٣ : ٨٢) .

ونتيجة لدراسة صعوبات التعلم من خلال أنظمة علمية متعددة ، فقد اختلف المتخصصون حول هذه الظاهرة وكيفية تقدير وتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وما الذى يجب عمله تجاههم ، ومن ثم ظهرت عدة نماذج نظرية واكبت تاريخ تطور مجال صعوبات التعلم .

وفيما يلى يعرض الباحث أهم المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم :-

- المدخل النمائى . Developmental Approach
- مدخل العمليات الأساسية . Basic Processes Approach
- مدخل الصعوبة – السلوك . Deficit – Behavior Approach
- المدخل النفسى العصبى . Neuro – Psychological Approach
- المدخل المعرفى . Cognitive Approach

(١) المدخل النمائى :

هناك قوانين تتحكم فى النمو هى الانتظام والاستمرار والتتابع وهذه القوانين تؤدى إلى نمو طبيعى يقودنا إلى إمكانيات وخصائص سلوكية طبيعية ، أما إذا حدث اضطراب فى تتابع النمو فإن هذا يقودنا إلى سلوكيات شاذة وغير سوية ، ومن ثم إلى الانحراف أو التباعد .

لهذا فسر كوبلن ومورجان (Coplin & Morgan , 1988 : 618) سبب صعوبات التعلم لدى الأطفال بأنهم غير مهيئين وغير ناضجين بالدرجة التى تسمح لهم بالقيام بمهام التعلم ، حيث تفترض وجهة النظر النمائية أن صعوبات التعلم تكون نتيجة لنقص النضج فى كل من النمو المعرفى العام أو مهارات التجهيز النوعية ، وعدم النضج يتفاعل مع مطالب المهمة التى تكون فوق مستوى نمو الطفل مما ينتج عنه ضعف فى المهارات ، كما تفترض أنه يمكن التغلب على إعاقات التعلم عن طريق مهام مناسبة لمستوى النمو المعرفى للطفل مع

علاج واستثارة المهارات النوعية التى لم يتم تنميتها أو المهارات المفتقدة التى تسمح للطفل بالنضج فى المجالات النمائية ببطء •

والاعتقاد السائد فى هذا النموذج أن النمو المعرفى يحدث فى مراحل والمتعلم يتقدم من مرحلة إلى أخرى خلال نموه ، والتهيؤ للمهام المختلفة يوازى هذا النمو ، ويجب أن تكون المهام النوعية المقدمة للمتعلم متطابقة مع خصائص كل مرحلة نمائية ، ولا تعطى للمتعلم المهام المصاحبة للمرحلة النمائية العليا قبل أن يصل إليها ، حيث يعتقد المتخصصون فى هذا المجال أن الإسراع بالعملية يسبب مشكلات تعلم والانتقال من مرحلة إلى المرحلة التالية يتطلب نضجاً ، ويقول "بياجيه" إن الطفل يجب أن يرسخ أو يثبت السلوك والأفكار فى كل مرحلة قبل القيام بالمهام فى المستوى التالى ، وعلى الرغم من أن البحوث التى تناولت تطبيق نظرية "بياجيه" فى مجال صعوبات التعلم قليلة جداً ، إلا أن البحوث المحدودة التى أجريت فى هذا المجال تفترض أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتقدمون خلال المراحل النمائية بنفس الترتيب مثل الأطفال العاديين فى التحصيل ولكن بنوع من التأخر (Mercer , 1983 : 55) •

وعلى الرغم من أن المدخل النمائى يفسر صعوبة التعلم على أنها نتيجة للتأخر النمائى فى بعض العمليات المعرفية والتى سوف تختفى بمرور الوقت ، وبذلك ينفى هذا المدخل ظهور صعوبات فى مرحلة المراهقة أوالرشد فإن هناك دراسات عديدة عارضت ذلك •

فعلى سبيل المثال يرى بلجرينو وجولدمان (Pellegrino & Goldman , 1987 : 23 -33) أنه إذا عانى الطلاب ذوو صعوبات التعلم من نقص فى القدرة على الحل الصحيح لمشكلات الرياضيات الأكثر تعقيدًا ، حينما يصبحون راشدين فإن فروق المهارة تصبح نمائية فضلاً عن التأخر •

كما يرى هايز وآخرون (Hayes , et.al , 1986 : 39) أن صعوبات التعلم تعكس عيوبًا فضلاًعن التأخر فى النمو النفسى العصبى Neuro Psychologicol وهكذا تظل خلال الرشد •

ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٨ : ١٥٢) أنه من الدراسات التى أجريت فى هذا النموذج دراسة جونسون وميكلبست Johnson & Myklebust 1967 وفيها تم تناول عدد من الأنظمة النمائية التى يتعين أن تكون وظيفية فعالة فى التعلم ، وكان مدخلهما فى هذه الدراسة

جديراً بالتقدير نظراً لأن الافتراض الذى قامت عليه دراستهما كان يتناول الأسس التى من خلالها تتكامل عملية التعلم حيث تناولا عدة جوانب نمائية ، وقد توصلا إلى أن هذه الجوانب ليست فسيولوجية تماماً أو بيولوجية فى طبيعتها ، مما يؤكد ما ينطوى عليه هذا المدخل من منطقية نظرية وصعوبة منهجية .

وينطوى المدخل النمائى على عدد من المزايا التى يتبناها المؤيدون له ،كما ينطوى على عدد من المآخذ يتبناها المعترضون عليه ، معظم هذه المآخذ تركزعلى النواحى المنهجية ،ومدى قابلية محددات المدخل النمائى للممارسة العملية ،ونعرض لكل من الاتجاهين على النحو التالى :

المزايا :

يذكر فتحى الزيات (١٩٩٨ : ١٥٣) أن المزايا هى :-

١- يقدم المدخل النمائى نموذجية مقننة للعديد من الخصائص أو السمات السلوكية عند مختلف الأعمار ، مما يمكن معه تحديد الوضع النسبى لمختلف خصائص أو وظائف الطفل ، وبالتالى الوقوف على حجم التباعد أو الانحراف ومداه .

٢- يقدم هذا المدخل تمييزاً دقيقاً للفترات أو المراحل الحرجة فى حياة الطفل والتى تكون مفيدة تماماً فى المساعدة على اتخاذ قرار اختيار استراتيجية العلاج .

٣- تتيح نماذج التعاقب أو التتابع التى تشمل نمو وتكامل الوظائف ، والتى يقدمها هذا المدخل مساعدة قيمة فى تحديد موطن ومجال الصعوبة هو ما ييسر عملية الكشف عن هذه الصعوبات

الانتقادات :

١- يفشل فى تفسير لماذا تظهر صعوبات معينة لا تستجيب للعلاج حتى عندما يتم تقديم مهام مناسبة لمستوى نمو الطفل .

٢- التركيز غير الفعال وغير الضرورى على تقصى الأسباب (Coplin & Morgan , 1988 : 618) .

٣- لا يراعى المداخل العلاجية الفعالة التى تتجاهل التقسيم النمائى (Johnson & Morasky, 1980 : 84 - 87) .

٢) مدخل العمليات النفسية :

يشترك هذا المدخل مع المدخل النمائى فى عدد من التوجهات الأساسية فكلاهمـــا يقـــوم على افتراض وجود منظومات سلوكية أساسية طبيعية ، وعادية أوسوية وصحية ، وكلاهما يتفق

على أن هناك قوانين نمائية تحكم نمو وتكامل وتعاقب هذه المنظومات أو المتتابعات من السلوك ، وكلاهما يفترض أن حدوث أى انحراف أوخلل أو اضطراب فى هذا التتابع أومعدله أوهما معاً ، يقود إلى مشكلات تعبر عن نفسها فى اضطراب السلوك أو انحرافه أو تباعده عن السواء ، وفى بعض الحالات إلى عدم قدرة الفرد على الأداء فى مجال نشاط القدرة ، وعلى ذلك يبدو مدخل العمليات النفسية مشابهاً للمدخل النمائى إلى حد يمكن للبعض اعتبارهما مدخلاً واحداً (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١٥٤) .

وبالنظر لأغلب تعريفات صعوبات التعلم نجد أنها تركز على العمليات النفسية ، حيث تفترض هذه التعريفات أن القصور فى تلك العمليات يعد مظهراً أولياً للاضطراب الوظيفى البسيط وكذلك المشكلات الأكاديمية لدى ذوى صعوبات التعلم .

وقد ذهب البعض إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور فى القدرة على استقبال وتفسير المثيرات ينشأ عن عدم كفاية العمليات النفسية الخاصة بالانتباه والإدراك والذاكرة ، تلك العمليات التى ينظر إليها كمكونات منفصلة أو متمايزة ، وفى حال تكاملها تعكس القدرات المطلوبة لاكتساب المهارات الأكاديمية (Sileo , 1985 : 116) .

وقد تأثر المنظرون الأوائل فى مجال صعوبات التعلم بالتوجه الذى يؤيد النظرية التى ترى أن الانتباه والإدراك والذاكرة والتعرف عبارة عن مكونات منفصلة ولم يضعوا فى اعتبارهم الفكرة بوجود اتصال بين العمليات المعرفية ، وأنها تتمتع بعلاقات تكاملية بالإضافة إلى ذلك فقد اعتقدوا أن هذه العمليات يمكن أن تجزأ وتقدر بشكل منفصل (Sileo , 1985 : 110) ، وبالفعل فقد بذلت محاولات عديدة ضمن نموذج العمليات النفسية الأساسية لتحديد وفصل الوظائف المعرفية الخاصة (مثل الذاكرة البصرية والعلاقات المكانية) وتنميتها بهدف علاج المشكلات الأكاديمية المرتبطة بها (Mercer , 1983 : 57) ، وهذا ما عرف بمبدأ القدرة مقابل المهارة هذا المجال الذى لاقى انتشاراً واسعاً فى مجال صعوبات التعلم ضمن هذا النموذج .

ويقوم هذا المدخل على عدة افتراضات تقترب فى مضمونها من الافتراضات التى يقوم عليها المدخل النمائى ، ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٨ : ١٥٧) أن هذه الافتراضات هى :-

- هناك عمليات أساسية تقف خلف الأنشطة أو السلوكيات المباشرة وغير المباشرة للتعلم .

- تتدرج هذه العمليات فى مستوياتها من المستوى الأعلى إلى المستوى الأدنى حتى تتناول السلوكيات المباشرة للتعلم .
- هذه العمليات تحكمها قوانين النمو ، وبالتالى فإن حدوث أى انحراف فى التكامل الوظيفى أو النمو أو التتابع أو فى معدله أو كلاهما معاً يقود إلى مشكلات تعبر عن نفسها فى اضطراب السلوك أو انحرافه .
- هذا الاضطراب أو الخلل يؤثر على العمليات النفسية وأنشطة التعلم المرتبطة بها .

هنا يرى الباحث التقارب الشديد بين الافتراضات التى يقوم عليها مدخل العمليات الأساسية والافتراضات التى يقوم عليها المدخل النمائى ، فبينما يتجه المدخل النمائى إلى عمومية النمو فإن مدخل العمليات النفسية يركز على العمليات الأساسية التى ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بأنشطة التعلم أو الأساليب السلوكية المعبرة عنها .

ويعتمد تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم ضمن هذا النموذج على أوجه القوة وأوجه القصور لدى المتعلم فى مهام التعلم أكثر من الاعتماد على المفاهيم السببية فى الإصابات الدماغية أوالاضطراب العصبى الوظيفى ، وللقيام بمثل هذا التحليل تم تصميم أدوات للتقدير مثل مقياس "فروستيج" "Frostig" للإدراك البصرى الذى ركز فيه على تحليل الأنماط المختلفة للصعوبات الإدراكية لدى الأطفال ذوى مشكلات التعلم (Gerber , 1983 : 29 - 30) .

والمؤيدون للتدريب على العمليات النفسية يفترضون أنه يمكن تحديد العمليات المتضمنة فى التعلم ، وعندئذ يتم تدريب الأطفال عليها لتحسين العمليات نفسها على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية (Vellutino, 1977: 343).

وبالفعل فقد تم تطوير عدد من البرامج للتدريب على العمليات والمهارات البصرية- الحركية وكذلك العمليات النفس لغوية ، ففى مجال التدريب الإدراكى ظهرت بعض المداخل التدريبية التى تحقق لها الانتشار مثل مدخل "فروستيج""Frostig"(1964) "جيتمان""Getman" (1968) ، وفيما يتعلق بالتدريب على العمليات النفس لغوية فقد ظهر مدخل "كيرك و كيرك" "Kirk & Kirk" (1971) و "مينسكوف وويزمان" "Kinskoff & Wiesman" (1964) (Hallahan & Kauffman , 1988 : 129) .

ومدخل العمليات النفسية يتضمن عدداً من المميزات وعدداً من المآخذ وهى كما يلى :-

المزايا :

- تمييز وتحديد المراحل الحرجة من الاستعداد أوالقابلية تكون أكثر دقة عندما يتم تطبيقها على خطاً واحداً أو عملية أساسية واحدة عما هى بالنسبة للفرد ككل ٠
- تناول نظام معين أو عملية أساسية محددة يوفر إطار عمل مفيداً للبحث والقياس والمعالجة الفعالة ، مما يزيد من القيمة التنبئية القائمة على الربط بين السبب والنتيجة ٠
- التركيز المكثف على نظام واحد أو عملية أساسية واحدة يمنع التفسيرات الكلية السطحية للعلاقات القائمة بين الوظائف والأنشطة أوالسلوكيات المرتبطة بها (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١٥٩) ٠

الانتقادات :

- اختبار العمليات المطلوبة للأداء الأكاديمى يتم على أساس عشوائى أكثر من كونه اختباراً قائماً على أساس امبريقى ٠
- لا يمكن القطع من خلال البحوث أن تحسين العمليات الأساسية يؤدى بالضرورة إلى تحسين عمليات التعلم والأنشطة المرتبطة بها (Sileo , 1985 : 117) ٠
- تداخل الأنظمة والعمليات وتزامن عملها وتعاقبه وتبادله ، يجعل من الصعب عملياً تحديد أوليات أى منها وأيها يشكل الأساس بالنسبة لغيرها (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١٥٩) ٠
- الأدلة البحثية توضح أن هذا النموذج لا يقدم تعميمات للتعلم الذى تم تحسينه فى تعلم سلوكيات أخرى ، فنادراً ما كان يتحقق زيادة فى القدرات الأكاديمية أو الاجتماعية ، كما فشلت محاولات تعميم الطرق العلاجية على السلوكيات الأخرى (Coplin & Morgan ,1988 : 396) ٠

(٣) المدخل السلوكى :

يفترض هذا المدخل أن السبب فى حدوث صعوبات التعلم لا يكون دائماً نابعاً من داخل الفرد ، فالمتغيرات الموقفية وتاريخ تعلم الطفل والبيئة المحيطة وخبرات النجاح والفشل جوانب هامة وأساسية فى نموه وفى استمرار تحقيق تقدم فى المهارات الأكاديمية ، إن علاج مشكلات التحصيل يمكن أن يتم بصورة صحيحة فى إطار تعديل البيئة وشروط التعلم ٠

وينصرف توجه هذا المدخل إلى معرفة الأسباب الأساسية المباشرة لانحراف الأداء الفعلى للطفل فى مجال التعلم عن أدائه المتوقع ، بالتركيز على الصعوبة ذاتها والسلوكيات

المرتبطة بها ، لذا غالباً ما يسمى هذا المدخل "مدخل التمركز حول الطفـل Child Centered" لأن محور تركيزه على تخطيط وإعداد البرامج الفردية للعــلاج Individulized Programs لا الاعتماد على بعض التعميمات المحددة مسبقاً ، أو بعض التراتيب التى تعد بمثابــة حقــائق بالنسبة للمدخل النمائى ومدخل العمليات الأساسية (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١٦١) .

ويعد السياق الاجتماعى الذى يعيش فيه الطفل ذو صعوبات التعلم على درجة كبيرة من الأهمية ، فالأطفال الذين يفشلون أو يظهرون بطئاً فى اكتساب المهارات الأساسية يأتون كثيراً من أسر منخفضة المستوى الاجتماعى والاقتصادى ، وبصفة خاصة هؤلاء الذين يُظهر آباؤهم اتجاهاً سلبياً نحو تحصيلهم ، بالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الأطفال ينقصهم الخبرات الاجتماعية والثقافية والخبرات اللغوية المطلوبة للنجاح الأكاديمى (Coplin & Morgan, 1988 : 618 - 619) .

وربما تتناقض هذه النظرة مع المفاهيم الحديثة لصعوبات التعلم التــى تؤكــد علــى أن الأطفال الذين ترجع مشكلات التعلم عندهم بطريقة مباشرة إلى الحرمان البيئــى أو الثقــافى أو الاقتصادى لا يتم تشخيصهم ضمن ذوى صعوبات التعلم .

كما يؤكد هيوارد و أورلانسكى (Heward & Orlansky , 1984 : 124) على أن أحد العوامل التى من المحتمل جداً أن يكون لها الاسهام الغالب فى مشكلات تعلم الأطفال هو نوعية التدريس الذى يتلقونه ، وكذلك يريان أن "لوفيت وإنجلمان" "Lovitt & Engelman" ضمن عدد متزايد من التربويين الذين يشعرون أن الطريق الأفضل لمساعدة الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو التدريب على هذه السلوكيات النوعية (على سبيل المثال ، مهارة القــراءة والحساب) التى تكون مزعجة Troublesom لهذا الطفل ، وهناك شواهد متنامية تشير إلى أن عديداً من الطلاب ذوى مشكلات التعلم نستطيع علاجهم عن طريق التدريس المباشر المنظم .

ويرى الممارسون للمدخل السلوكى عدة نقاط أومزايا فى استراتيجيات الممارســة منهــا يسر أو سهولة ربط الأنشطة العلاجية أو البرامج بالأنشطة الدراســية أوالمنــاهج أوالمقــررات أوالبرامج المدرسية ، مما يعطى هذه البرامج والأنشطة نوع من الواقعية والصــدق - علــى الأقل الصدق الظاهرى - الذى تتحدد أبعاده على ضوء الصعوبة أو المشــكلة التــى يعــانى منها الطفل داخل المدرسة ، كما يضمن هذا المدخل اشتراك ومساعدة المدرســين المعينــين

بالمدرسة في اقتراح وتصميم وإعداد وتنفيذ البرامج والأنشطة العلاجية (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١٦٢) ٠

ونتيجة لاهتمام المتخصصين في مجال صعوبات التعلم في فترة السبعينات (وفي الثمانيات) بتحقيق التكامل الناجح للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم داخل الفصل الدراسى ، أصبح النموذج السلوكى هو الأكثر استخداماً والأوسع انتشاراً وتم إدراجه بالقانون الفيدرالى ٩٤ - ١٤٢ مما جعله نموذجاً ملموساً ، فالبيئة الأقل قيوداً والأهداف التعليمية قصيرة المدى والتباعد الدال أمور لا تزال تحكم التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والكشف عنهم وتعليمهم (Coplin & Morgan , 1988 : 692) ٠

ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٨ : ١٦٣) أن هذا المدخل يقوم على عدد من الافتراضات التى تختلف كيفاً عن الافتراضات التى يقوم عليها المدخل النمائى ومدخل العمليات النفسية بالإضافة إلى منطقيتها فإنها أكثر قابلية من الناحية المنهجية والبحثية للتحقق منها ، كما أنها أكثر مصداقية وواقعية ، وهذه الافتراضات هى :-

- التدخل المباشر لمعالجة السلوك المشكل أكثر أهمية من البحث فى الأسباب ٠
- هناك محكات سلوكية قابلة للتحديد تعبر عن نفسها من خلال التعلم الفعال ٠
- المتغير الحاسم فى تحقيق الطفل لهذه المحكات السلوكية هو الخبرات التربوية الفعالة ٠
- تركيز العلاج على الخبرة أكثر أهمية من الأنظمة العضوية أو العمليات الأساسية ٠

كذلك قدم جيرهارت (Gearheart , 1985 : 163 - 164) بعض المبادىء السلوكية المستخدمة مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كما يلى :-

أ- الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ٠

ب- جمع وتسجيل البيانات الأساسية قبل التدخل السلوكى العلاجى ٠

ج- مراعاة عدد من استراتيجيات التعزيز كلما أمكن ٠

د- صياغة الأهداف السلوكية أو التربوية بعيدة المدى أو الأهداف قصيرة المدى بأسلوب إجرائى ٠

ر- تحديد استراتيجيات التدخل بالتفصيل وصياغتها ٠

و- تحديد المستويات المتوقعة للأداء ٠

ى- استخدام فنيات تعديل السلوك لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يجب أن يكون فى خط

موازى لطرق علاج صعوبات التعلم الأخرى بشرط ألا تؤثر هذه الطرق على اختزال فاعلية التدعيم والتنظيم التى توفرها فنيات تعديل السلوك.

ويرى الباحث أنه من الأمور التى دعمت النموذج السلوكى أن المبادىء السلوكية التى تم تطبيقها على الأطفال ذوى مشكلات التعلم مناسبة تماماً لتعليم الأطفال ذوى صعوبات التعلم، فمبادىء الثواب والعقاب والتغذية الراجعة تعد ذات تأثير كبيرعلى الأطفال ذوى صعوبات التعلم لتدعيم خبراتهم وتحسين مستويات أدائهم وتعديل اتجاهاتهم وعلاج أوجه القصور لديهم.

وفيما يتعلق بعلاج المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتم استخدام أى من فنيات العلاج السلوكى الملائمة، أما فيما يتعلق بعلاج التأخر الأكاديمى لهؤلاء التلاميذ فالأمر يتوقف على تحديد "أين يقع الطفل"، ومن التطورات المهمة فى مجال التربية الخاصة الذى يمكن أن يساعد فى اكتشاف موقع الطفل فى الأداء الأكاديمى ما يسمى "تحليل المهمة" وهو ببساطة الإجراء الذى يمكن بواسطته تجزئة المهمة إلى المتطلبات السابقة للمهارات اللازمة لأدائها، فإذا فشل الطفل فى هذه المهمة يمكن معرفة المتطلبات السابقة للمهارات لتحديد أيها سيتم تعليمها (Harding , 1986 : 12).

والنموذج السلوكى ينفرد بعدد من المزايا التى تدعمه إذا ما قورن بكل من المدخل النمائى ومدخل العمليات الأساسية ولكنه مع ذلك لايخلو من بعض الانتقادات التى وجهت إليه.

المزايا :

أ- ربط الأهداف والأنشطة العلاجية بمستوى المنهج الدراسى وأنشطة التعلم المتاحة فى الفصل الدراسى.

ب- العلاج المباشر لسلوكيات المشكلة يمنع تكون أغلب السلوكيات التعويضية غير المنتجة.

ج- يمكن تعميم النتائج بسهولة وذلك لارتباطها المباشر بموضوعات التعلم (Johnson & Morasky , 1980 : 92).

د- يتيح أسلوب تحليل المهمة التزود بالمعلومات التى تعد مناسبة لتعليم المهارات الأكاديمية بطريقة مباشرة حيث يمكن للمعلم تقديم تعليم إضافى للمهارات النوعية التى يكون الطفل ضعيفاً فيها (Torgesen , 1979 : 16 - 23).

الانتقادات :

أ- المواجهة المباشرة لموضوع الصعوبة قد يزيد من قلق المتعلم وزيادة شعوره بالاحباط •

ب- استبعاد السلوكيات التعويضية يعزل أيضاً تلك السلوكيات التى تعد مفيدة كالسلوكيات التوافقية المنتجة •

ج- ربما يعانى الأطفال من مشكلات نقص الدافعية عندما يتعرضون بتركيز لموضوعات دراسية أقل بكثير من مستويات الأعمار الصفية لهم (Johnson&Morasky, 1980: 90- 93)

والمشكلة الرئيسية للنموذج كما يرى كل من كوبلن ومورجان (Coplin & Morgan, 1988 : 614) تتمثل فى أنه يفشل فى تناول وتفسير مبدأ النوعية Specificity الموجود لدى العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، فقد أمكن تناول العوامل البيئية والدافعية وعوامل الكفاءة الذاتية المتعلقة بانخفاض التحصيل بصفة عامة ، ولكن ذلك لا يفسر سبب الأداء الضعيف للعديد من هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى بعض المجالات الأكاديمية على الرغم من الأداء الجيد لهؤلاء الأطفال فى مجالات أخرى •

(٤) المدخل النفسى - عصبى :

يعتمد المدخل النفسى - عصبى على عدد من العلوم العصبية الحديثة Basic Neuro Sciences ، وهى علم فسيولوجيا الأعصاب Neuro Physiology ، وعلم التشريح Neuro Anatomy ، وعلم النفس العصبى Neuro Psychology •

ويذكر وليد كمال عفيفى (١٩٩٦ : ١٧) عن بافر Baver ١٩٧٧ أن بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون إشارات عصبية لينـــة ، مثـــل : التـــآزر الحركـــى العاجز فى بعض حالات الخلل الوظيفى المخى البسيط والذى يكون مسئولاً عن تعلمهم الأبطأ ، وتجدر الإشارة إلى استخدام هؤلاء الباحثين لأسلوب المماثلة بين بعض الخصائص السلوكية التى يبديها الأطفال ذوو صعوبات التعلم وتلك التى ظهرت على بعض الأفراد ذوى الإصابات الدماغية ، والتى تم تحديد أجزاء المخ التالفة المسئولة عنها عن طريق التشريح •

ويعتقد بعض المتخصصين أن كل الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من أشكال الإصابة العقلية ، ولكن إصابة المخ ليست بالدرجة التى تسبب مشكلات حادة فى التعلم عبـــر مراحل النمو العقلى كما فى حالة التخلف العقلى ، ولهذا فإن هؤلاء الأطفال يشار لهم بـــأنهم ذوو

إصابة عقلية خفيفة ، وفى حالة إذا لم يكن هذا القصور واضحاً وهذا هـو الحـال بالنسـبة لمعظم الأطفال من ذوى صعوبات التعلم ، لذا فإن أفضل استخدام هـو مصـطلح الخلـل الوظيفى المخى البسيط Minimal Brain Dysfunction وهذه العبارة تتضمن الإصابة العقلية ، بمعنى أن المخ لا يقوم بوظيفته على أكمل وجه ، وهذا المصطلح لا زال يستخدم على نطاق واسع بين الأطباء فى مجال صعوبات التعلم (Heward&Orlansky , 1984 : 121) .

والمؤيدون لهذا النموذج يفترضون أن عدم القدرة على تنظيم أو تكامل أو تركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية تنتج عن اضطرابات وظيفية فى المخ ، وهذا ما تؤكده معظم تعريفات صعوبات التعلم ، التى تشير إلى أن الأسباب الممكنة لهذا الاضطراب تتدرج من الإصابات الدماغية البسيطة إلى النمو العصبى غير السوى إلى اختلال التوازن الكيميائى أو الكهربى فى الجهاز العصبى .

كما أن معظم المنظرين فى النموذج الطبى العصبى اتفقوا على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفى لدى الطفل أكثر من كونه نتيجة لعيوب معرفية ، حيث يشير عبد الناصر أنيس (١٩٩٣ : ٣٣) عن جـوردن Gorden ١٩٨٣ إلـى أن كلا من النصف الكروى الأيمن الذى يختفى بالتكامل الشامل للمثيـرات البصـرية المكانيـة - والنصف الأيسر الذى يختفى بالتكامل المتتالى للمثيـرات اللغويـة مطلوبـان وضـروريان لعملية التعلم ، والاضطراب الوظيفى فى أى منهما يسبب حالة من عدم التوازن .

ويرى فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٢٠٤) أن المدخل النفسى العصبى يحاول ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس ، وبمعنى آخر يحاول هذا المدخل تحديد دور المخ فى التفكير والسلوك عن طريق الدراسة الإمبريقية القائمة على التغيرات العصبية الناشئة عن هذه السلوكيات .

ويركز النموذج النفسى العصبى على تشخيص حالات صعوبات التعلم على بطاريات الاختبارات العصبية التى تتألف من اختبارات بسيطة للوظائف العصبية من خلال الأفعال المنعكسة الحركية اللاإرادية بالإضافة إلى قوائم تقدير خصائص ذوى الإصابات الدماغية ورسام المخ الكهربى وتفسير الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر للذكاء تفسيراً عصبياً (Coplin & Morgan, 1988 : 690) .

كما تم الاعتماد أيضاً على طرق التقدير الإكلينيكى والاستعانة بالسير الذاتية وتاريخ الحالة وفيما يتعلق بالعلاج ، فقد كان العلاج الطبى هو الأكثر استخداماً بالإضافة إلى التدريب الحركى ومساعدة التلاميذ على العمل فى جماعات وقائية أو فى أسرهم ٠

وللمدخل النفسى – عصبى بعض المزايا كما أن عليه بعض المآخذ ، وذلك كما يلى :-

المزايا :-

- قدم هذا المدخل الكثير من الأدوات والأجهزة والاختبارات ذات الطبيعة التشخيصية التى تتناول الأسس المعيارية لنمو الجهاز العصبى المركزى والأجهزة المسئولة عن العمليات العقلية المعرفية العليا التى تقف خلف الإدراك والتعلم والسلوك ٠

- ينطوى المدخل على طبيعة إكلينيكية من حيث التشخيص والعلاج ، الأمر الذى أفرز قدراً مقبولاً من المصداقية القائمة على تحقيق نتائج ملموسة ٠

- نجح فى التمييز بثبات بين الأفراد الذين لديهم إصابات دماغية أو خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وبين غيرهم من الأفراد العاديين ٠

- قدم المدخل عدد من البطاريات الاختبارية التى تنطوى على قيم تنبؤية جيدة لصعوبات التعلم والمشكلات والاضطرابات الوظيفية (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ١٨١) ٠

الانتقادات :-

يشير (Coplin & Morgan, 1988 : 690) إلى أن هذا المدخل تعرض للانتقادات التالية : -

- التركيز على علاج أعراض الصعوبة وعدم التعامل مع الصعوبة مباشرة ٠
- الاستدلال على الاضطرابات العصبية الوظيفية من خلال الإشارات السلوكية أكثر من الاعتماد على العيوب الفسيولوجية القابلة للملاحظة التى تنشأ عن أسباب معروفة بوضوح ٠
- تحديد حالات صعوبات التعلم دون استخدام معيار الاستبعاد وهذا يفتح مجالاً لتشخيص حالات بخصائص نيرولوجية معينة كصعوبات التعلم ٠

- الإخفاق فى تمييز الأطفال ذوى صعوبات التعلم عن الأطفال الذين ليست لديهم صعوبات تعلم

– فشل التدريب الحركى فى مساعدة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تعميم ما تعلموه فى مجالات الحياة المختلفة .

(٥) المدخل المعرفى :

يشير جتزلير وآخرون (Getzler , et.al , 1988 : 1408) إلى أن الدراسة العلمية للنمو المعرفى ظاهرة حديثة نسبياً تمتد جذورها فى هذا القرن ، فهناك باحثون ومنظرون عديدون لديهم اسهامات هامة تساعد فى فهمنا للنمو المعرفى ، وقد تأثرت أغلب النظريات والبحوث بعمل جان بياجيه Jean Piaget ، وفيما بعد أصبح لأفكار ليف فيجوتسكى انتشار متزايد ، وحديثاً هناك اهتمام كبير بمدخل جديد نسبياً لوصف النمو المعرفى ، علم النفس المعرفى الحديث شاع باسم اتجاه تجهيز المعلومات الذى فيه المعرفة الإنسانية تم وصفها كإدخال ومعالجة وإخراج للمعلومات ، ومن وجهة نظر تجهيز المعلومات فإن عمليات المعرفة الإنسانية تكون مشابهة لتجهيز المعلومات بواسطة الكمبيوتر .

وتفترض النظرية السلوكية لتجهيز المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات تجهيز المعلومات داخل الكائن العضوى ، كل منها يقوم بوظيفة أوليـــة معينـــة ، وأن هـــذه العمليـــات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين (فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٨٠: ٢٨٧) .

وتجدر الإشارة إلى أن بعض المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم ، فى محـــاولاتهم فهم صعوبات التعلم ، وبحث أسبابها وطرق علاجها ، وجدوا ضالتهم فى تجارب الســيكلوجيين النشطين فى مجال تجهيز المعلومات التى يفترض تأثيرها على أداء الأطفـــال ذوى صــــعوبات التعلم على أساس أن توفر معلومات كافية عن كل عملية تساعد فى بناء برامج علاجية .

ومثل غيرهم من أصحاب النظريات اعتقد كل من ونج Wong 1986 وتورجس Torgesen 1986 و صمويلز Samuels 1987 و سوانسون wanson 1987 اعتقدوا جميعاً إعادة صياغة النظرية فى أبنية فرضية قابلة للاختبار ، مستخدمين كل من ملاحظة السلوك ونتائج البحوث كأساس ، فهم يتحركون بسرعة وبثقة من العيانية الواضحة إلى التجريد المفترض (Hammill , 1995 : 74 - 84) .

ويذكر فليشنر وجارنت (Fleischner& Garnet , 1987 : 203) أن سبب مشكلات التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم هو صعوبة تجهيز المعلومات ، وهذا يرجع إما إلى الفروق المعرفية الفردية وإما إلى متطلبات التجهيز التى تفرضها المهمة ، وقصور الأداء لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم يبدو كنتيجة للتفاعل بين صعوباتهم الخاصة (فى تجهيز المعلومات فى الطريق الذى يتبناه أقرانهم) والصعوبات التى يفرضها تعقد مادة الموضوع .

ويرى هايز وآخرون (Hayes, et.al., 1986 : 39) أن نظرية العجز فى الاستراتيجية تقترح أن سبب مشكلات التعلم لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو أنهم غير فعاليين فى استحضار طرق مناسبة لحل المشكلة ، أو في تعبير آخر ، الطالب ذو صعوبة التعلم لم يتعلم كيف يتعلم ، وعلى ذلك فالمتعلم ذو الصعوبة لديه استراتيجية ضعيفة فى مواجهة المتطلبات المعقدة للمهام الأكاديمية ، وكذلك يكون غير قادرعلى إنجازها ، لذلك وصف المؤيدون لهذه النظرية ذا صعوبة التعلم بأنه متعلم غير فعال وسلبى ، أو بأنه الشخص الذى إما تنقصه استراتيجيات حل المشكلة أو يختار استراتيجيات غير ملاءمة ، وعموماً يعجز عن التزام التحكم الذاتى فى السلوك .

ويرى الباحث أن المدخل المعرفى يولى اهتماماً كبيراً بالعمليات المعرفية واكتساب المفاهيم والاستراتيجيات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات فى التعلم المعرفى القائم على عمليات التجهيز من ناحية ، ومن ناحية أخرى يهتم بكل من المعرفة السابقة وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها وتخزينها واستخدامها .

ولهذا ترى سوانسون (Swanson , 1990 : 34) أن التوظيف العقلى الماهر يعكس اختيار خطة عمل مناسبة للمشكلة من ذخيرة الاستراتيجيات بالإضافة إلى ذلك الطالب الماهر عقلياً تكون لديه المعلومات الضرورية ومعلومات عن مصادر المعرفة (ما وراءالمعرفة Meta Cognition) لكى يكون قادراً على تحويل وتنقية عمليات تعلمه ، وعلى ذلك فإنه يمكن استنتاج أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفشلون فى تكامل كل هذه الأنشطة المعرفية فى عمل معقد واحد لأداء مهمة ما بنجاح (مثل القراءة) ، لذلك فالصعوبة ربما لا تكون ببساطة عجزاً فى مهارة أو منطقة معرفية محددة بذاتها ، ولكنها تعكس بعض صعوبات التحكم فى المكونات المعرفية المشتملة فى تجهيز المعلومات لتتكامل معاً .

ويرى فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٢٠١) أن المدخل أو النموذج المعرفى هو من الصيغ الأساسية التى يراها العديد من المشتغلين والمتخصصين فى مجال صعوبات التعلم واعدة ، حيث إن ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفى ، حيث تظل معظم الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة أوالمتعلمة فى البناء المعرفى لهم سابحة أو طافية Floating تفتقر إلى الأستيعاب والتسكين ، ومن الدراسات التى تدعم هذا المدخل دراسة براون Brown 1984 الذى توصل إلى أن ذوى صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين لديهم مشكلات فى تجهيز ومعالجة المعلومات وهذه المشكلات تقود إلى صعوبة فى اتباع التوجيهات أو التعليمات التى تعتمد على الذاكرة السمعية ومشكلات الإدراك الاجتماعى وإدراك الحركة .

وكذلك توصلت دراسة هيرسكو و ريد (Reid & Hersko , 1981 : 21) التى تناولت المهارات المعرفية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أن دراسة المهارات المعرفية (التخطيط ، التنبؤ ، الاختيار ، التعبير) لدى هؤلاء التلاميذ ربما يؤدى إلى فهم أفضل لكيفية توظيف هذه المتغيرات لتصميم مدخل علاجى تعليمى أكثر إنتاجاً .

تعليق عام على مداخل تفسير صعوبات التعلم :

يرى الباحث أن تعدد المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم ولأسباب حدوثها تختلف باختلاف المتخصصين والمهتمين من أطباء وعلماء نفس وتربويين ، وهذا يعكس المشكلة القائمة فيما يتعلق بالبحث والممارسة فى مجال صعوبات التعلم .

كذلك يرى الباحث أن تعدد المداخل المفسرة لصعوبات التعلم يؤدى إلى التباين بين الأطفال المصنفين كحالات صعوبات تعلم ، كما أنه يؤدى إلى تعدد أساليب وطرق التشخيص التى تختلف باختلاف المداخل النظرية المفسرة ، كما يؤدى أيضاً إلى التباين فى البرامج العلاجية المقدمة لهؤلاء الأطفال .

صعوبات التعلم وما وراء المعرفة

عرف فلافل (Flavell , 1985 : 52) ما وراء المعرفة Meta Cognition أنها وعى الفرد بالعمليات والنواتج المعرفية وما يرتبط بهما ، وكذلك وعى الفرد بمواطن الضعف والقوة لديه .

وتعتبر ما وراء المعرفة مطلباً هاماً لاكتساب المهارة فى حل المشكلات وافتقاد الاستراتيجية الملاءمة ، وتكييف طرق البحث فى الذاكرة ، واستخدام اللغة ، وأشكال المعرفة الاجتماعية ، كما أنها مرشد للفرد لإحراز أى تقدم وافتقاد الطرق الفعالة فى الأداء ومراعاة متغيرات الموقف (Kelloge , 1995 : 350) .

وقد بدأ المتخصصون فى صعوبات التعلم فى تحويل اهتماماتهم إلى مهارات ما وراء المعرفة وخصائصها لدى ذوى صعوبات التعلم ، فلم تعد عمليات القصور البصرى والسمعى أو التكامل الحسى أو قصور وظائف المخ تشكل الأساس فى مشكلات التعلم بل إنهم يرون أن الطالب ذو صعوبة التعلم هو طالب لم يتعلم كيف يتعلم .

وذوو صعوبات التعلم يغلب عليهم الخصائص التالية :-

- يجدون صعوبة فى عمليات التنظيم ، ووصف وتحليل المهمة ، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق الهدف .
- أقل وعياً بمستواهم المعرفى وأقل تقديراً لإمكانياتهم .
- تقديرهم لذواتهم منخفض ، وتنقصهم دافعية الأداء (Buter , 1998 : 574) .
- غير أكفاء فى استخدام مهارة التخطيط والتنظيم ، والخصائص غير الفعالة تنتج متعلماً سلبياً مملوءاً بمشاعر الانهزامية (Swanson & Hoskyn , 1999 : 721) .

العلاقة بين صعوبات التعلم والعجز المتعلم :

يذكر أرنولد (Arnold, 2001: 20) أن ذوى صعوبات التعلم يتعلمون العجز بسبب التعرض المستمر للفشل الأكاديمى الذى يسهم اسهاماً كبيراً فى الإنسحاب وعدم الرغبة فى الدخول فى مهام جديدة ، ونقص الإصرار والمثابرة ، ويظهرون سلوكاً غير متكيف فى المواقف الجديدة وينمى لديهم توقعا بأنهم غير قادرين على النجاح الأكاديمى وفى الوقت ذاته يعتقدون بأن جهودهم عديمة الجدوى ، وأن أساس تغير سلوكيات العجز المتعلم هو تغيير أو تعديل التفسيرات المعرفية غير السوية لخبرات النجاح والفشل .

ويرى الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٢ : ٨٤) أن ذوى صعوبات التعلم يدركون أنهم أقل كفاءة من الناحية الاجتماعية والمعرفية وهم أكثر احتمالاً فى عزو فشلهم إلى النقص

فى القدرة والنجاح إلى الحظ ، أقل ثقة فى تحكماتهم الذاتية فى النجاح والفشل المدرسى ، أقل معرفة بخطط واستراجيات التعلم لاسيما مواجهة الصعوبات ، وغالباً ما تنخفض دافعيتهم مما يؤدى إلى فشلهم المتكرر ، وهم غالباً يعتقدون أنهم لا يستطيعون حل المشكلات عندما يواجهون صعوبات مدرسية ٠

وأوضح لوشو وآخرون (Luchow,et.al, 1985 : 470- 474) أن ذوى صعوبات التعلم أكثر عرضة لحالات العجز المتعلم الدافعى والمعرفى والانفعالى نتيجة لاكتسابهم عادات مثل عدم المحاولة ، ونقص المثابرة ، وتبديد الوقت نتيجة لخبرات الفشل المتكرر ، ويدعم ديورانت (Durant, 1993 : 306 - 320) ماقاله لوشو وآخرون (١٩٨٥) بقوله أن ذوى صعوبات التعلم أكثر عرضة لحالات العجز المتعلم بسبب تفسيراتهم السببية والتى يتحكم فيها عوامل ثلاثة هى :

١ - خبرات الفشل المتكررة والمتراكمة فى حياتهم المدرسية المبكرة ، وبالتالى يدركون أنهم مفتقدون للقدرة على النجاح وأن الفشل من نصيبهم وأنهم أقل قدرة من غيرهم مما يؤثر بالسلب على بذلهم للجهد ، وخاصة عندما يواجهون مهام صعبة ، مما يعرضهم للفشل مرة أخرى ، ونتيجة لهذه الدائرة المفرغة من الفشل المتكرر يقل مستوى الإنجاز لديهم ٠

٢ - اعتقادهم فى ثبات قدراتهم واستقرارها وعدم القدرة على التحكم ، وبالتالى يكون لديهم توقعاً بأن جهودهم عديمة الجدوى فى إحراز النجاح ، وتنمى لديهم تحريفات معرفية فى أن المستقبل الأكاديمى مبهم ، وأن قدراتهم لا تساعدهم على التغلب على صعوبات التعلم ٠

٣ - تكوّن لديهم منبئات قوية بأن قدراتهم تنشىء وتعزز النماذج السلوكية المضطربة ، مثل تجنب المهام الأكاديمية واضطراب العلاقة بالزملاء ، وتنمى لديهم مركز التحكم الخارجي والنقص فى تقدير الذات ٠

ويرى فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٦٧٢) أن سبب ظاهرة العجز المتعلم لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنه نتيجة مستواهم الأكاديمي المنخفض الذى يقود إلى الإحساس بافتقارهم إلى القدرات التى تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم أو ممارسة الأنشطة الأكاديمية ذاتياً ، وأحد مظاهر الشعور بالعجز المتعلم هو زيادة الاعتمادية والسلوك الانسحابى واستجابتهم السريعة إلى ضغوط أقرانهم ومسايرة توجهاتهم وأدائهم ٠

ويفسر تولفسون (Tollofson, 1982) سبب الشعور بالعجز المتعلم لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو اعتقادهم أن الصعوبة تكمن داخل ذواتهم وأن عجزهم شخصياً ، ويذكر أن أبحاث مركز الحكم التحكم والمثابرة والمقارنة بين سلوكيات التوجة نحو الإتقان والعجز المتعلم اتفقت على أن ذوى صعوبات التعلم يشعرون بحالات العجز المتعلم المعرفى والدافعى وتنتابهم حالات انفعالية محبطة ٠

ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٤٨٥) عن توماس (١٩٧٩) أن انطباق سمات مكتسبى العجز المتعلم على التلاميذ الذين صنفوا على أنهم غير قادرين على التعلم ، أو الذين يعانون من صعوبات التعلم ، ومن هذه الخصائص أيضاً :

[١] تضاؤل ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته ٠
[٢] ضعف الشعور بالمسئولية الشخصية تجاه الفشل ٠
[٣] الميل إلى عزو الفشل لنقص القدرة أكثر من نقص الجهد ٠
[٤] تكوين توقعات مسبقة منخفضة للنجاح ومرتفعة للفشل ٠
[٥] الاستسلام السريع عند مواجهة أى صعوبة أو مشكلة ٠
[٦] انخفاض عتبة الإحباط ٠
[٧] الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلى أو المهارى ٠

ويذكر (Ganz & Ganz , 1988 : 82- 84 ; Dweck , 2000 : 109) أنه لكى نتغلب على مشكلات العجز المتعلم لدى التلاميذ الذين يلاقون صعوبات فى التعلم ، تخفيض القلق ولاسيما قلق الامتحان عن طريق تخفيض الاستثارة الانفعالية المرتبطة بقلق الامتحان وتعديل وتكييف بيئة التعلم ونمو المهام المعرفية ، بحيث تناسب الطبيعة النفسية والمعرفية للمتعلم ، التركيز على تفسيرات الطالب المعرفية للايعازات الواقعية ، بما يناسب وتعظيم الذات ، وضع الطالب فى مواقف يستطيع التحكم فيها إلى أن يتكون لديه ما يسمى بالأمل المتعلم فى المهام الأكاديمية ، وكذا التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ٠

وفيما يلى بعض الإرشادات التى تخفض الشعور بالعجز المتعلم لدى ذوى صعوبات التعلم منها : -

١ - التركيز على تدريب التلاميذ على الاعزاءات السوية والتى تعظم وتحمى مفهومهم وتقديرهم لذاتهم ٠

٢- اكساب التلاميذ مهارة عزو الصعوبة إلى الاستراتيجية لا إلى القدرة المنخفضة ٠
٣- مساعدتهم على وضع أهداف واقعية وأن يضعوا أو يطوروا خطة لإنجاز هذه الأهداف ٠
٤- تدريبهم على أن يعززوا ذاتهم وأن يقبلوا المسئولية عن ناتج أفعالهم وأدائهم ٠
٥- مشاركة المعلمين تلاميذهم فى المسئولية عن النجاح والفشل ٠
٦- تدريب التلاميذ على تعزيز أدائهم على بذل الجهد وتحكمهم الذاتى فى الأحداث التى تواجههم ٠
٧- إتاحة الفرص والأنشطة التى تمكن الطلاب من تغيير اتجاهاتهم ، والاهتمام ببرامج الإرشاد المعرفى التى تغير وتعدل اتجاهاتهم المعرفية نحو مواقف التعلم ٠

أساليب التعرف على حالات صعوبات التعلم ٠

من خلال المراجعة التى أجراها الباحث لمجموعة من التعاريف اتضح أن أغلب تعريفات صعوبات التعلم تؤكد على محكين أساسيين فى تشخيص الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، هما محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلى ، والمحك الثانى استبعاد ذوى مشكلات التعلم كنتيجة للحرمان الحسى أو البيئى ، أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية الحادة ٠

وعلى أية حال فإن أى نموذج لتشخيص صعوبات التعلم يجب أن يقوم على المحكات الأربعة التالية :-

أ- محك التباعد ٠ ب- محك الاستبعاد ٠

ج- محك النضج ٠ د- محك المؤشرات النيرولوجية ٠

ويعرض الباحث فيما يلى وصفاً توضيحياً لهذه المحكات :-

أ- محك التباعد ٠

بناءً على محك التباعد يتم تشخيص الصعوبات الخاصة فى التعلم فى حالتين : الأولى تشمل تلك الحالات التى يبدو فيها واضحاً أن مستوى التحصيل للطفل يقل عن مستوى تحصيل الآخرين فى نفس السن ، والحالة الثانية ، تشمل الحالات التى لا يتناسب فيها تحصيل الطفل مع مستوى قدراته فى أى من المجالات الأكاديمية ، مع التأكيد على أن الطفل فى جميع الحالات يتلقى خبرات تعليمية مناسبة لعمره الزمنى وقدراته العقلية ٠

ويذكر هلهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman , 1988 : 103) أنه على الرغم من اتفاق معظم المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم على أن التباعد بين الذكاء والتحصيل هو أقل الخصائص مثاراً للجدل بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، فقد اعترضت بعض المؤسسات مثل مجلس أمناء صعوبات التعلم TCLD ، وكذلك بعض المتخصصين على استخدام صيغ التباعد للأسباب الآتية :-

أ- تميل صيغ التباعد إلى التركيز على جوانب منفردة لصعوبات التعلم (كالقراءة والرياضيات) وتستبعد الأنواع الأخرى لصعوبات التعلم ·

ب- ربما تؤدى صيغ التباعد إلى استنتاجات غير دقيقة عندما تقوم على استخدام أدوات غير دقيقة ينقصها الثبات والصدق ·

ج- أدوات التقدير الملائمة للأعمار الصفية والدقيقة من الناحية الفنية غير متاحة لكل مجالات التحصيل والأداء ، وبصفة خاصة لمجتمع أطفال ما قبل المدرسة وكذلك كبار السن ·

د- تنخفض درجات العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم على اختبار الذكاء ، وبصفة خاصة على اختبارات الذكاء اللفظية ، ومن ثم فإن التباعد الناتج بين الذكاء والتحصيل ربما لا يكون كبيراً بالدرجة التى تفوق معيار التباعد الدال ، وبناءً على ذلك فإن مثل هؤلاء الأطفال يصعب الوصول إليهم ، وربما يتم استبعادهم من خدمات التربية الخاصة التى يحتاجون إليها ·

و- يعانى العديد من الأطفال منخفضى التحصيل من تباعد واضح بين الذكاء والتحصيل لأسباب أخرى غير الموجودة لدى صعوبات التعلم ·

ى- استخدام صيغ التباعد يخلق غالباً إحساساً بعدم الارتياح لدى القائمين بالتشخيص الذين يشعرون أن قراراتهم قائمة على النتائج الإحصائية البحتة ·

ويشير موتس وليون (Moats & Lyon , 1993 : 287) إلى أن العديد من قرارات التشخيص والتحديد حول صعوبات التعلم تأسست على مقاييس واختبارات غير مناسبة تقنياً ، فقد أوضحت نتائج مراجعة تمت حديثاً أن أقل من ثلث الأدوات السيكومترية المستخدمة

فى تشخيص صعوبات التعلم لا تتمتع بخصائص إحصائية مناسبة (على سبيل المثال الصدق والثبات) •

ويخلص الباحث من ذلك إلى أنه لتحقيق الافتراضات اللازمة لتعريف التباعد يتحتم استخدام أدوات سيكومترية لقياس كل من الذكاء والتحصيل تتمتع بالصدق والثبات ، وأن يكون اختبار التحصيل متدرجاً صالحاً لقياس التغير فى مستوى المهارة الأكاديمية بمرور الوقت •

كما يرى الباحث أنه على الرغم من الانتقادات السابقة لاستخدام محك التباعد فى تشخيص حالات صعوبات التعلم ، يظل استخدامه مع مراعاة تلك الانتقادات أفضل من الاعتماد على المحكات الأخرى فقط ، حيث أن التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلى يعد من الخصائص التى يندر حولها الحد لدى مجتمع صعوبات التعلم •

طرق تقدير التباعد :

لأهمية محك التباعد فى تشخيص حالات صعوبات التعلم ، حاول المتخصصون جاهدين باحثين عن طرق يتم على أساسها تحديد عند أية درجة من التباعد يمكن الحكم على الفرد بأنه يعانى من صعوبات تعلم ، وقد أسفرت هذه المحاولات عن اشتقاق عدد من الصيغ الرياضية تستخدم فى تحديد التباعد الدال بين القدرة العقلية والتحصيل ،وهذه المحاولات تتمثل فى الآتى :

(١) طريقة المستوى الصفى :

تقوم هذه الطريقة على حساب مستوى التحصيل الفعلى لكل طفل بناءً على معيار مشتق من اختبار تحصيلى مقنن ، والطفل الذى يحصل على درجة أقل بشكل واضح من المستوى الصفى الحالى له يعد ذا صعوبات تعلم ، والمستوى الصفى الفعلى يكون عادة أقل بمقدار سنة واحدة عن المستوى الصفى الحالى للطفل فى الصفوف الأولى حتى يمكن اعتبار الطفل ذا صعوبة تعلم (Shepared , 1980 : 81) •

ويذكر بريان وبريان (Bryan & Bryan , 1990 : 215) أن هناك مجموعة من المشكلات تصاحب نموذج التباعد عن المستوى الصفى ، فيذكرا أنه بغض النظر عن كمية التباعد المطلوبة ، هذا النموذج يحدد بشكل أكثر الأطفال الذين يقعون فى مدى المهارات العقلية الخاصة بالأطفال بطيئى التعلم (وهم الأطفال ذوو نسبة ذكاء تتراوح ما بين ٧٠ – ٩٠ درجة) •

ويذكر أيلورد وبرون (Alyward & Brown, 1987) عـن شـيبرد Shepared 1981 عن أن هذه الطريقة تقوم فى حساب التباعد على مقارنة أداء الفرد بالآخرين ، وهى تحدد بذلك حالات التأخر الدراسى أكثر من كونها حالات صعوبات تعلم ، ومن ثم فإن الطفل الذى يقترب أداؤه من المستوى الصفى له فى المهارات الأكاديمية وينخفض أداؤه بشكل واضح عن إمكانياته العقلية ، لا يعد ذا صعوبات تعلم ، وهذا يتناقض مع ما جاء فى تعريفات صعوبات التعلم .

ويرى الباحث أنه تجدر الإشارة إلى أن التخلف بعام واحد عن المستوى الصفى فى عمر الثامنة له دلالة معينة تختلف عنها فى عمر السادسة عشرة ، بمعنى أن الصعوبة عند عمر ما ليست قابلة للمقارنة مع الصعوبة عند عمر آخر .

كما يرى الباحث أن هذه الطريقة تفتح مجالاً لحدوث الخطأ ، ذلك لأن حساب التحصيل المتوقع لكل صف دراسى يتوقف بدرجة كبيرة على عملية تقنين الاختبار التحصيلى بما قد تواجه من مشكلات عديدة ، منها جودة الاختبار وعينة التقنين ، كما أن حساب التحصيل الفعلى الحالى للطفل يتوقف بدرجة كبيرة على الخصائص الإحصائية للاختبار كالثبات والصدق .

كذلك يرى كل من أيلورد وبراون (Aylward & Brown , 1987 : 110) أن طريقة المستوى الصفى تعد غير ملاءمة ، لأنها تؤجل تحديد حالات صعوبات التعلم إلـى مـا بعد الصف الثانى على الأقل مما يدع مجالاً لتراكم الصعوبات عند الطفـل ويفـتح طريقـاً للاحباط وإهدار الوقت والجهد .

(٢) طريقة العمر العقلى :

يذكر كافال (Kavale , et.al , 1987 : 351) أن هاريس Harris عام 1961 اقترح هذه الطريقة لتحديد المستوى الصفى المتوقع بطرح خمس سنوات من العمر العقلى للطفل كما فى الصيغة التالية : المستوى الصفى المتوقع = (العمر العقلى – ٥) .

على اعتبار أن سن دخول المدرسة فى أمريكا خمس سنوات ولأن سن دخول المدرسة فى مصر ٦ سنوات ، ففى هذه الحالة سيتم حساب المستوى الصفى المتوقع بطرح ٦ من العمر العقلى .

وعيب هذه الطريقة كما يذكر شيبرد (Shepard , 1980 : 81- 82) أنها لا تراعى الفروق المعيارية فيما يمكن توقعه بالفعل لأداء المرتفعين جداً ، والمنخفضين جداً فى العمر العقلى (المتوقع أن الطفل فى عمر ٧ سنوات بعمر عقلى ٥ سنوات سيختلف تحصيله عن طفل عمره الزمنى ٥ سنوات أيضاً) كما أن هذه الطريقة لا تراعى أيضاً الارتباط بين الذكاء والتحصيل ، علاوة على أن "هاريس" لم يقدم معياراً لمقدار التباعد الدال ، وتكمن الخطورة فى إعطاء تفسيرات جزافية للتباعد الصغير •

(٣) طريقة نسبة التعلم :

يذكر هلهان وكريتشانك (Hallahan & Cruickshank , 1973 : 115) أن هذه الطريقة تعتمد فى حساب العمر المتوقع Expected على العمر العقلى والعمر الزمنى والعمر الصفى ، وقد طورها ميكلبست Myklebust 1968 كمحاولة أولى لتحديد مدى صعوبات التعلم لدى الطفل من خلال مقارنة إمكانياته المتوقعة بأدائه الفعلى ، كما أن هذه الطريقة تزود القائمين بالتشخيص بأداة لتقدير إذا ما كان الطفل متأخراً عقلياً أم من ذوى صعوبات التعلم •

ولحساب نسبة التعلم يجب القيام بالإجراءات التالية :-

أ- حساب العمر التحصيلى Achievement Age (AA) من خلال الاختبارات التحصيلية المقننة •

ب- حساب العمر المتوقع Expected AGE (EA) من الصيغة التالية :

العمر المتوقع = (العمر العقلى + العمر الزمنى + العمر الصفى) ÷ ٣

ج- حساب نسبة التعلم Learning Quotient من الصيغة التالية :

نسبة التعلم = العمر التحصيلى / العمر المتوقع (Mercer , 1983 : 128 - 129) •

ويذكر ميركر (Mercer , 1983 : 129) عن هاريس Harris أن نسبة التعلم تعبر عن نسبة العمر التحصيلى الحالى والعمر المتوقع للتحصيل ، وقد حدد هاريس النسبة ٨٩ أو أقل كمعيار لتصنيف الطفل على أنه ذو صعوبات تعلم •

ويعيب هذه الطريقة بالرغم من دقة نسبة التعلم أنها تساوى بين العمر العقلى والعمر الزمنى والعمر الصفى فى الأهمية عند حساب العمر المتوقع للتحصيل كما أنها لا تراعى العلاقة بين الذكاء والتحصيل وتقوم على افتراض أن هذه العلاقة موجبة تامة •

(٤) صيغة الانحراف المتدرج :

وهى تسمى أيضاً طريقة سنوات الدراسة وقد افترضها بوند وتنكر Bond & Tinker 1973 لحساب المستوى التحصيلى المتوقع ، وهى تأخذ فى الاعتبار كلاً من العمر الزمنى والعقلى ، وتركز على عدد السنوات التى قضاها الطفل فى المدرسة ، وتحدد المستوى المتوقع للتحصيل من خلال الصيغة :

العمر التحصيلى المتوقع= عدد السنوات التى قضاها الطفل فى المدرسة × (نسبة الذكاء ÷ ١٠٠) + ١

وهذه الطريقة تتضمن انحرافاً متدرجاً حيث يزداد التباعد بزيادة المستوى الصفى للطفل وهى تختلف عن طريقة العمر العقلى فقط فى التركيز على عدد السنوات الفعلية التى قضاها الطفل فى المدرسة ٠

تواجه هذه الطريقة مشكلة أساسية تتمثل فى عدم وجود معيار للتباعد الدال بين المستوى الفعلى للتحصيل والمستوى المتوقع للتحصيل ، ولذلك تم تحديد مستويات للتباعد الدال بحيث يكون التباعد بمقدار سنة أو أكثر فى الصفين الأول والثانى ، وبمقدار سنتين فأكثر فى الصفين الخامس والسادس (Kavale , et.al , 1987 : 352) ٠

ويذكر بيرك (Berk , 1981 : 133 - 140) أن هذه الطريقة مثل طريقة العمر الصفى والعمر العقلى ونسبة التعلم ، وتعتمد على درجات المستوى الصفى المكافىء الذى يعد مؤشراً مضللاً ، ويؤخذ عليه كثير من النقد الموضوعى ، حيث يشير إلى سبعة أوجه قصور فى استخدام الدرجات الصفية المكافئة ، وهى :-

١- تبدو بسيطة ولكنها مضللة فى التفسير ٠

٢- تفترض أن معدل التعلم ثابت خلال السنة الدراسية ،وأنه لا يحدث نمو خلال شهور الأجازة الصيفية ٠

٣- تشتق من بيانات يشوبها بعض الخطأ وليست بيانات حقيقية نقية ٠

٤- تعد عديمة المعنى عند استخدامها مع تلاميذ الصفوف العليا الذين لا يرقى تعلمهم إلى تلك المستويات العليا ٠

٥- لا تتضمن تدريجاً متساوى الفترات ٠

٦- تختلف بشكل واضح من اختبار إلى آخر ، ومن اختبار فرعى إلى آخر داخل نفس البطارية ومن صف دراسى إلى آخر ومن مئينى إلى آخر ٠

٧- المغالاة فى تفسير دلالات الفروق الصغيرة بين المستوى الفعلىوالمستوى المتوقع للتحصيل

(٥) طريقة الصيغة الوزنية :

يذكر شيبرد (Shepard , 1980 : 82) أن مكتب التربية الأمريكى أصدر هذه الطريقة عام (١٩٧٦) ، وهى تحدد التباعد الحاد باستخدام الصيغة التالية :

حدة التباعد = العمر الزمنى × (نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ٠,١٧) - ٢,٥

وتقوم هذه الطريقة على العمر الزمنى والعمر العقلى ولكنها تجهل المستوى الصفى ، كما تقوم على افتراض أن التغير فى التباعد خلال الصفوف المختلفة يدور حول نقطة ثابتة مقدارها ٢,٥ ،وعلى الرغم أنها تأخذ فى الاعتبار انحدار التحصيل على الذكاء إلا تناولته بطريقة خاطئة كما لو كانت مقياس نسبة ٠

(٦) طريقة الدرجات المعيارية :

يذكر هيوارد و أورلانسكى (Heward & Orlansky , 1984 : 115) أن الافتقاد إلى تعريف محدد للتباعد الحاد Severe Discepancy بين التحصيل والقدرة العقلية فى المحك الخاص بتحديد الطلاب ذوى صعوبات التعلم المنشور بواسطة الحكومة الاتحادية دفع الولايات والتربويين ليجدوا بعض الوسائل للتحديد الموضوعى لهؤلاء الأطفال ، على سبيل المثال قسم التربية لولاية أوهايو استخدم الطريقة التالية لتعيين التباعد الحاد :

درجة التباعد = الدرجة المعيارية للذكاء - الدرجة المعيارية للتحصيل ٠

وإذا كانت درجة التباعد المحسوبة تساوى ٢ فأكثر فهذا يؤكد على وجود تباعداً حاداً ٠

ويرى شيبرد (Shepard , 1980 : 83) أن هذه الطريقة تتضمن مستوى القدرة والمستوى الصفى على الرغم من أنها لم تذكر صراحة - كما أنها تتوافق مع الفروق - قابلية التغيير لمدى التباعد خلال الصفوف المختلفة ، وذلك باستخدام الانحراف المعيارى لكل صف عند حساب الدرجات المعيارية ، ويرى أيضاً أن العيب الوحيد فى هذه الطريقة أنها لم تأخذ فى الاعتبار انحدار التحصيل على الذكاء ، فهى تقوم على افتراض أن الدرجة المعيارية للذكاء هى نفسها الدرجة المعيارية للتحصيل ، وهذا الافتراض يكون صحيحاً فقط إذا كان الارتباط بين الذكاء والتحصيل ارتباط تام (ر = ١) ٠

وبالرغم من ذلك فإن هذه الطريقة تعد أفضل من الطرق السابقة فى أنهـا تقـوم علـى توحيد تدريج مقياس الذكاء والتحصيل كأساس للمقارنة بينهما ، ثم الاعتماد على الانحرافات المعيارية التى ستختلف بالفعل من صف دراسى إلى آخر فى حساب مدى التباعد الدال ٠

(٧) طريقة الانحدار :

يرى ميكلسكى وآخرون (Mcleskey , et.al , 1991 : 24) أن صيغ الانحدار مشابهة لمقارنة الدرجات المعيارية ، إلا أنها تحسب حساب انحدار درجة التحصيل تجاه متوسط نسبة الذكاء على مقياس وكسلر (١٠٠) ، ودرجة الانحدار تجـاه المتوسـط تـم تحديـدها بواسطة الارتباط بين الاختبارين المستخدمين فى صيغة ثورنديك Thorndik :

حساب درجة التحصيل المتوقع بالنسبة للذكاء المقدم =

ر ذكاء وتحصيل (ع تحصيل ÷ ع ذكاء) × (نسبة الذكاء – المتوسط بالنسبة لاختبار الذكاء) – متوسط اختبار التحصيل

حيث ر معامل الارتباط٠

ويرى الباحث أن هذه الطريقة تقوم على أساس نموذج الانحدار فى محاولـة لتصـحيح تأثير انحدار التحصيل على الذكاء ، وذلك لتجنب المشكلات التى تنشـأ عنـد التعـرف علـى الأطفال المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم ، وعدم تشخيص حالات الضعف العقلى على أنه حالات صعوبات تعلم ٠

ويذكر شيبرد (Shepard , 1980 : 84) أن عيوب هذه الطريقة تتمثل فى أنها تفشل فى عملية التصنيف الدقيق لحالات صعوبات التعلم ، فعند اتخاذ قرارات التصـنيف أو الانتقاد يظهر نوعان من الخطأ ، الأول يسمى الخطأ الموجب False -Positive ، ويعنى تحديد الطفل كحالة صعوبات تعلم وهو ليس كذلك ، والنوع الثانى يسمى الخطأ السالب False Negative – ويعنى الاخفاق فى اكتشاف حالات صعوبات التعلم الخفيفة ٠

ويؤخذ على هذه الطريقة أيضاً العمليات الحسابية المعقدة المطلوبة فى تنفيذها وعدم قابليتها للتطبيق العملى فى المدارس لأنها تتطلب تحليلات إحصائية على مجتمعات تلك العينات (Kavale , et.al , 1987 : 353) ٠

بينما تنفرد هذه الطريقة بعدة مميزات عن الطرق الأخرى تتمثل فى الآتى :-

أ- التمييز بوضوح بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال بطيئى التعلم ٠
ب- يتم استخدام المستوى الصفى فى معادلة الانحدار حتى لا ينشأ تباعد ظاهرى بفعل الفروق الفردية فى الفرص المتاحة للتعلم ٠
ج- فنية الانحدار المتعدد تتضمن المتغيرات طبقاً لعلاقتها الحقيقية بالتحصيل ٠
د- لا تتأثر نسبة صعوبات التعلم فى كل مستوى صفى بفنيات القياس ،حيث أن طريقة الانحدار تتضمن الأخطاء المعيارية للقياس ٠
ر- تعالج الأخطاء الناتجة عن الفروق فى عينات تقنين اختبارات الذكاء والتحصيل (Shepard , 1980 : 80) ٠

فى الدراسة الحالية استعان الباحث بطريقة الدرجات المعيارية لحساب التباعد بين درجات الذكاء والتحصيل ، وذلك بطرح الدرجة المعيارية للتحصيل من الدرجة المعيارية للذكاء ومقارنة الناتج بالانحراف المعيارى ، فإذا كان الانحراف المعيارى واحد فأكثر تم تحديد الطفل ضمن حالات صعوبات التعلم ٠

ب- محك الاستبعاد :

بالنظر إلى تعريفات صعوبات التعلم نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التلاميذ الذين ليس لديهم مشكلات تعلم ليس مردها إلى التخلف العقلى ولا العجز الحسى ، ولا الاضطراب الانفعالى أو نقص الفرص لنيل التعلم ، وهذا يؤكد أن صعوبات التعلم ليست نتيجة أولية لتلك الإعاقات ٠

وفى البدايات المبكرة لصعوبات التعلم اعتمد الباحثون على محك الاستبعاد فى التمييز بين فئة صعوبات التعلم وبعض الفئات التشخيصية الأخرى ، وعلى الرغم من ظهور معايير جديدة أكثر إيجابية كالتباعد ، ألا أن المتخصصين استمروا فى استخدامه للتأكيد على فصل الفئات الأخرى لعدم الوقوع فى أخطاء تشخيصية ٠

فعلى سبيل المثال يؤكد هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kouffman, 1976 : 27) على أن استبعاد المتخلفين عقلياً والمضطربين انفعالياً يلعب دوره فى إحداث تميز مناسب (بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم ومجموعات الطلاب ذوى الحاجات الخاصة الأخرى) ٠

ويرى كافال وآخرون (Kavale, et.al , 1987 : 11 - 12) أن أهمية محك الاستبعاد تتمثل فى التالى :-

١- عند التركيز على الخصائص السلوكية أكثر من الأطر التصنيفية الأخرى فإن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يظهرون أوجه تشابه أكثرمن أوجه الاختلاف مع المتأخرين عقلياً والمضطربين سلوكياً •

٢- لا تميز الاختبارات التشخيصية بشكل ثابت بين ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين عقلياً أو ذوى الإصابات الدماغية •

٣- على الرغم من أن نسبة الذكاء المتوسطة تعد مطلباً أساسياً لاعتبار الطفل ضمن فئة صعوبات التعلم فقد أظهرت النتائج أن من ٢٥ ٪ إلى ٤٠ ٪ من الأطفال المصنفين كصعوبات تعلم فى المدارس الأمريكية تنخفض الوظائف العقلية لديهم عن هذه النسبة •

ج- محك المشكلات المرتبطة بالنضج :

تختلف معدلات النضج أوالعمليات من طفل إلى آخر لذلك وجه بعض الباحثين اهتمامتهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام - أى الخلل- فى عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يبدو أداؤهم عادياً فى بعض المجالات الأكاديمية أو المهام النمائية ،على حين يظهرون قصوراً حاداً فى مجالات أومهاماً أخرى ، ومن ثم نشأ الافتراض القائل بأن نمو العمليات المسئولة عن الأداء الجيد قد تم بمعدلات طبيعية ، الأمر الذى لم يحدث فى نمو العمليات المسئولة عن الأداء القاصر ، وهذا يعكس حالة عدم الانتظام فى نمو الوظائف والعمليات العقلية المسئولة عن الأداء (عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٣ : ٥٧) •

د- محك المؤشرات النيرولوجية :

يركز هذا المجال فى تحديد حالات صعوبات التعلم على التلف العضوى أو الاضطراب الوظيفى لدى الأطفال ، والإشارة فى تعريف صعوبات التعلم إلى الظروف الطبية كالإصابة فى المخ أو التلف العضوى البسيط فى المخ أو الإعاقات الإدراكية تتمشى مع نتائج قدر كبير من البحوث والدراسات التى امتدت على مدى سنوات طويلة وأظهرت أن صعوبات التعلم ترجع إلى أسباب نيرولوجية (فتحى السيد عبد الرحيم ، حليم السعيد بشاى ، ١٩٨٨ : ٩٤) •

يتضح من العرض السابق لطرق التشخيص ومحكات التعرف على حالات صعوبات التعلم والطرق المختلفة لحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل أن لكل منها مميزاته وعيوبه ، وبإجراء موازنة بين مميزات وعيوب كل طريقة ، وقد اختار الباحث لتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم المحكات التالية :-

١ – محك التباعد . ٢ – محك الاستبعاد .

٣ – محك الخصائص السلوكية .

موقع فئة صعوبات التعلم من الفئات الخاصة الأخرى :

هناك فئات تشخيصية متشابهة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى بعض السمات والخصائص مثل (حالات التأخر العقلى ، حالات بطء التعلم ، حالات مشكلات التعلم ، حالات التأخر والتخلف الدراسى) مما يدفعنا إلى التمييز بين ذوى صعوبات التعلم وتلك الفئات كما يلى:

١- صعوبات التعلم والتأخر العقلى :

قد أشار بعض المتخصصين إلى أن العديد من الأطفال ذوى الضعف الخفيف يتشابهون مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الكثير من الخصائص السلوكية (Hallahan & Kouffman , 1988 : 104) .

حيث أظهرت بعض الدراسات أن الفئتين متداخلتان فقد أجريت دراسة على مائتين وثمانية أطفال فى (٢٣) فصلاً دراسياً من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وجد أن ٣٧ ٪ من الأطفال حصلوا على درجات أقل من الحدود المنطقية المحددة لمثل هؤلاء الأطفال (Telford & Sawrey , 1981 : 327) .

يذكر فتحى السيد عبد الرحيم ، حليم السعيد بشاى (١٩٨٨ : ٧٤) أن المشكلات المرتبطة بالتعريف لم تمنع من وجود اتفاق عام على استبعاد حالات التأخر العقلى من فئة صعوبات التعلم فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يظهرون تباعداً واضحاً فى الأداء عن الأطفال العاديين فى واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية وقد يكون مستوى الأداء الوظيفى لهؤلاء الأطفال فى المجالات الأخرى مساوياً تقريباً لأداء الأطفال العاديين فى نفس السن ، هذا على

عكس الأطفال المتأخرين عقلياً الذين يكون أداؤهم الوظيفي منخفضاً فى معظم المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية ، إن لم يكن فيها جميعاً ٠

ويرى الباحث أنه فى الوقت الذى يعانى منه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من مشكلات نوعية يعانى التلاميذ المتأخرون عقلياً من مشكلات تتصف بالعمومية والشمول ٠

٢- صعوبات التعلم وبطء التعلم :

ميز براون وأيلورد (Brown &Aylward, 1987 : 6) بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال بطيئى التعلم ، بأن بطيء التعلم مصطلح يستخدم لوصف الطفل الذى تعد قدرته على التعلم فى كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال العاديين فى نفس العمر الزمنى ، كما يتصف الأطفال بطيئو التعلم بأن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء فى التقدم الأكاديمى ، ومن ثم لا يمكن اعتبار الأطفال بطيئى التعلم حالات صعوبات تعلم ، بسبب عدم وجود تباعد واضح بين قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الأكاديمى ٠

٣- صعوبات التعلم ومشكلات التعلم :

مصطلح مشكلات التعلم Learning Proplems يطلق على كل أنواع اضطرابات التعلم سواء أكانت نوعية أم عامة ، سواء نتيجة لعوامل ذاتية داخل الفرد أم لعوامل بيئية خارج الفرد ٠

ويذكر جونسون وموراسكى (Johnson & Morasky , 1980 : 4) أن هاميل وميرز Hammill & Myers أوضحا الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم بقولهما : من الخطأ الاعتقاد بأن صعوبات التعلم هى نفسها مشكلات التعلم ، فالمصطلحان غير مترادفين ، فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأطفال وليست مصطلحاً شاملاً لكل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات فى التعلم ٠

٤- صعوبات التعلم والتأخر والتخلف الدراسى :

يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التخلف الدراسى الذى يتميز بالعمومية والشمول ، حيث يشير المصطلح الأخير إلى التلميذ المتخلف دراسياً هو الذى يعجز عن مسايرة

زملائه فى الدراسة بسبب ما من أسباب العجز ، وهذه الأسباب ترجع فى جملتها إلى أنها إما عقلية وإما جسمية وإما نفسية وإما اجتماعية (أنور الشرقاوى ، ١٩٨٧ : ٥) .

وإذا كان الطفل الذى يعانى من صعوبة فى التعلم يعانى من انخفاض فى التحصيل مثل الطفل المتأخر دراسياً ، فإن هذا الطفل ذا صعوبة التعلم لديه مستوى من الذكاء متوسط وربما أعلى من ذلك ، أما الطفل المتأخر دراسياً فإن نسبة ذكائه تكون منخفضة عن زملائه العاديين ، وإذا كانت الصعوبة فى التعلم ترجع إلى عوامل نفسية أو عصبية وليست نتيجة لمعوقات حسية أو عقلية أو حركية ، فإن التأخر الدراسى يرجع إما إلى عوامل خلقية كالضعف العقلى ، وإما إلى عوامل اجتماعية ومشكلات سلوكية تعوق التلميذ عن تنمية قدراته وإمكانياته العقلية (عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٣ : ٦٨) .

ثانيا : العلاج السلوكى

العلاج السلوكى Behavior Therapy نوع من أنواع العلاج يهدف إلى تحقيق تغيرات فى سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفاعلية ، ويهتدى العلاج السلوكى لتحقيق هذا الهدف بالحقائق العملية والتجريبية فى ميدان السلوك .

كما أن العلاج السلوكى أسلوب من الأساليب الحديثة يقوم على أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم ويشتمل على مجموعة كبيرة من الفنيات العلاجية التى تهدف إلى إحداث تغيير إيجابى بناء فى سلوك الإنسان .

ويذكر عبد الستار إبراهيم (١٩٩٣ : ١٠٥) أنه يجب التمييز بين العلاج السلوكى وتعديل السلوك ، فالشائع الآن أن يقتصر مفهوم العلاج السلوكى على الحالات التى تتصف بالاضطراب النفسى والعقلى والمشكلات الانفعالية ، بينما يستخدم مفهوم تعديل السلوك للمشكلات المرتبطة بالنمو مثل صعوبات التعلم والتخلف الدراسى والمعوقات الأخرى للنمو وضبط التصرفات الخاطئة والانحراف الاجتماعى المتمثل فى السلوك العدوانى والجنوح .

بينما يرى كراسنر (Krasner, 1990 : 111) أن جولد فريد ودافيسون Davison & Goldfrid استخدموا مفهوم العلاج السلوكى على أساس أنه أكثر شمولاً فى مدلوله من

مفهوم تعديل السلوك لأن علاج أى عرض سلوكى يتضمن القيام بتعديل بعض الأنماط الخاطئة من السلوك ، إلا أننا سنستخدم المصطلحين بالتبادل كمرادفين للإشارة إلى نفس المعنى متفقين فى ذلك مع تيار حديث المعالجين ٠

وقد أوضح لويس كامل مليكه (١٩٩٠ : ٢٧- ٣٢) العناصر المشتركة فى العلاج السلوكى وتعديل السلوك كما يلى : -

- يطبق العلاج السلوكى وتعديل السلوك فى عدد من المجالات أكبر مما تطبق به معظم الطرق العلاجية الأخرى ٠
- تطبق نفس مفاهيم التعلم المستخدمة فى تفسير السلوك السوى على السلوك الذى لا يتصف بأنه لا سوى ٠
- السلوك المشكل قد يكون تزايداً أو قصوراً سلوكياً أو سلوكاً يظهر فى ظروف غير مرغوبة أو غير واقعية أو غير قانونية أو خطرة ٠
- كل السلوك الإنسانى سواء أكان مشكلاً أم غير مشكل يقع فى سياق مقدمات وعواقب بيئوية والمقدمات هى التى تهيىء الفرصة لوقوع استجابات معينة ٠
- من المهم تقويم العواقب وما يحققه السلوك المشكل من ثواب ٠
- هناك أربعة نماذج أساسية للتعلم تكون أسس العلاج السلوكى هى : الاشتراط الكلاسيكى - الاشتراط الإجرائى - التعلم عن طريق الملاحظة - التعلم الذاتى ، ويمكن الجمع بين هذه النماذج المختلفة لمواجهة مطالب علاج مشكلة معينة ٠
- تركز نماذج التعلم على السلوك ، أى أن مضمونها هو نشاط الشخص فى علاقته ببيئته وهى تؤكد على أهمية وصف الأحداث الأمبيريقية بلغة تفصل بدقة بين السلوك وبين كل من المركبات النظرية والاستنتاجات عن دلالة أومعنى هذه الأحداث للفرد والذى يقوم بهذا السلوك ٠
- يهتم المعالج الكمية فى البيانات ابتداءً من البيانات التى يسجلها قبل بدء العلاج فهى تستخدم محكاً لتقويم التقدم ولتحديد درجة صحة تعريف المشكلة وفعالية استراتيجية العلاج ٠

وقد عرفت كامليا عبد الفتاح (١٩٩١ : ٥-٦) العلاج السلوكى بأنه يقوم علاجاً يقدم لعدد محدد من الأطفال فى وقت واحد دون تحقيق أهداف جماعية ، وعادة ما يختلف أسلوب العمل باختلاف المعالجين واختلاف نظرياتهم ومناهجهم ومذاهبهم العملية ٠

كما عرف محمد محروس ومحمد عبد الرحمن (١٩٩٨ : ١٣) العلاج السلوكى بأنه أسلوب من الأساليب الحديثة يقوم على أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم ، ويشـتمل على مجموعة كبيرة من الفنيات العلاجية ، التى تهدف إلى إحداث تغيير إيجابى بناء فى سلوك الإنسان وبصفة خاصة سلوك عدم التوافق ٠

وعرفت إجلال سرى (١٩٩٠ : ٨٧) العلاج السلوكى بأنه أسلوب علاجى يعتمد على استخدام قوانين ونظريات التعلم الشرطى حيث إن محاولة حل مشكلات واضـطرابات السلوك عن طريق تعديل السلوك المرضى للمريض والمرض النفسى من وجهة نظر المدرسة السلوكية ما هو إلا تجمعات لعادات وسلوك خاطىء مكتسب من البيئة المريضة التى يعيش فيها المريض ، وحيث إن هذا السلوك المرضى قد اكتسبه المريض وليس أصلاً فيه ، فإنـه من الميسور محو هذا السلوك الخاطىء وتعلم السلوك السوى من جديد ٠

كما يعرف العلاج السلوكى أيضاً بأنه عملية تتضمن استخدام مجموعة من الفنيات والأساليب والإجراءات ، بهدف زيادة معدل ممارسة الفرد لسلوك مرغوب فيه أو تدعيم هذا السلوك ، أو تعليمه سلوكاً جديدًا أو خفض معدل ممارسته لسلوك غير مرغوب فيه (Madle & Neisworth , 1990 : 91) ٠

أما عبد الرحمن العيسوى (١٩٩٧ : ٧٤) فيعرف العلاج السلوكى بأنه فن من الفنون المهنية الرفيعة والخطيرة والتى تتطلب إلمام من يمارسه بهذه المناهج إلى جانب إلمامه بالحقائق العلمية فى علم النفس والتى تدور حول الكائن البشرى وطرق تفكيره وإدراكه وتصوره وتخيله وتذكره وتعلمه وأساليبه فى التعبير عن انفعالاته مع الإلمام بوظـائف أعضائه وخاصة جهازه العصبى والغدى ٠

وتذكر سهام السلامونى (٢٠٠١ : ٢٨) عن فرانكس Franks أن العلاج السلوكى هو تعديل الاستجابة بما يتضمنه أحد نماذج نظريات ، وبشكل أكثر وضوحاً يكون تحديد السلوك على أنه التعديل المقيد للسلوك فى اتساق مع المبادىء التجريبية التى تم التحقق منها والقائمة على مفاهيم التعلم – مثير واستجابة – وعلى الخصائص البيوفيزيائية للكائن العضوى ٠

ويتبنى الباحث فى هذه الدراسة تعريف حامد زهران (١٩٩٧ : ٢٣٧) الذى يعرف العلاج السلوكى بأنه أسلوب علاجى يستخدم مبادىء وقوانين السلوك ونظريات التعلم فى العلاج النفسى ، ويعتبر محاولة لحل المشكلات السلوكية بأسرع ما يمكن وذلك بضبط وتعديل السلوك المرضى المتمثل فى الأعراض وتنمية السلوك الإرادى السوى لدى الفرد ٠

المسلمات الرئيسية التى يتبناها العلاج السلوكى :

تتميز نظرة العلاج السلوكى عن غيره من أنواع العلاج النفسى بخصائص فريدة نذكر منها على سبيل المثال ما يأتى : -

١- لا يبذل المعالج السلوكى مجهوداً كبيراً - على عكس زميله فى التحليل النفسى - فى البحث عن تفسيرات لا شعورية للسلوك أو فى محاولة إرجاعه إلى صراعات طفلية مبكرة أو عوامل فسيولوجية ، إذ إن العلاج السلوكى يختلف عن الأساليب التقليدية الشائعة فى مدارس العلاج النفسى السابقة من حيث إنه يركز اهتماماته على علاج الأعراض بصورتها الراهنة وبالشكل الذى يعاينها المراجع (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٨ : ٢٠) ٠

٢- من الأمور الهامة التى يقوم عليها العلاج السلوكى والتى تضعه فى موقع فريد ومختلف جذرياً عن العلاجات النفسية الأخرى أنه لا يرى - ما يراه المحللون النفسيون مثلاً - وجوب إزالة ما وراء الأعراض من أمراض أو صراعات داخلية مفترضة ، لأنه لا يوجد فى نظامه العلمى مثل هذه الافتراضات ، وإن كان يجد أنه من الحكمة التناول الجذرى للمسببات البيئية للمشكلة لمنع رجوعها ، إذ يرى المعالج السلوكى أن علاج العرض هو علاج للمرض وأن العلاج الفعال هو الذى يمكننا من التخلص من تلك الأعراض بنجاح (Eysnck , 1979 : 155- 156) ٠

٣- إن عمليتي التشخيص والعلاج فى طرق العلاج السلوكى شيئان ملتحمان ، إذ إن تشخيص المشكلة لا يعد كونه محاولة جاهدة لتحديد التصرفات أو الأخطاء التى مر بها الطفل فجعلته يخاف أو يقلق ،وفى تشخيصه للمشكلة يهتم المعالج السلوكى برصد الاستجابات أو ردود الأفعال البيئية (من قبل الأسرة أو المحيطين بالطفل) قبل ظهور السلوك المشكل وبعد ظهوره ، وهى الأسباب التى يعرف المعالج أن تعديلها أو تغييرها سيؤدى إلى التخلى عن هذا السلوك ، ومن ثم

التخلص من المشكلة برمتها ، فالمعالج السلوكى عندما يقوم بعملية التشخيص فإنه يبحث عن الشروط التى أحاطت بعملية التعلم المرضى وهى الأسباب التى إذا أمكن إزالتها تحقق العلاج .

٤- ينظر المعالجون السلوكيون بشك شديد إلى المسلمات التقليدية فى العلاج النفسى والتى ترى أن الأعراض المرضية قد تتحول أو تستبدل بأعراض أخرى إذا لم تعالج ما وراءها من أمراض ، فالموقف الذى يتبناه المعالج السلوكى بصدد هذه القضية أن علاج مشكلة كالخوف مثلاً سيجعل الطفل قادراً على مواجهة مشكلته الراهنة ، ومن ثم ستتسع أمامه آفاق الصحة والنمو السليم : إذاً سيكتسب ثقة بنفسه ، وستتغير أفكاره اللامنطقية عن طبيعة أعراضه ، وستتاح له فرصة احتكاك جديدة كانت مستعصية عليه بسبب مخاوفه ، وكل ذلك سيؤدى إلى تغيير شامل وإيجابى فى شخصيته ، أما القول إننا نحتاج إلى تغيير الشخصية وحل صراعاتها قبل أن نعالج مشكلة الخوف ، والقول إننا ما لم نفعل ذلك – أى ما لم نبدأ من الشخصية أولاً – فإن الخوف سيستبدل بخوف آخر أومشكلة انفعالية أخرى ، فهو قول غير مقبول من وجهة النظر السلوكية ويمثل نقطة خلاف علمية عميقة بين العلاج السلوكى وغيره من أنواع العلاج النفسى (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٣ : ٣٨) .

٥- على الرغم من أن العلاج السلوكى يعتمد على الحقائق التجريبية فى علم النفس الأكاديمى بمدارسه المختلفة ، إلا أنه يستظل أساساً بعباءة نظريات التعلم ، فهو قد نشأ وتطور كمجموعة من القواعد الصالحة للممارسة الإكلينيكية ، والعلاج النفسى يفضل ظهور نظريات التعلم والتشريط ويتبنى فى نظرته للسلوك المرضى نفس النظرة التى تتبناها نظرية التعلم عند التعامل مع السلوك ، ولهذا ينظر المعالج السلوكى للأمراض النفسية بصفتها استجابات أو عادات شاذة نكتسبها بفعل خبرات خاطئة يمكن أن نتوقف عنها أو نستبدلها بتعلم سلوك أفضل (عبد العزيز الدخيل ، ١٩٩٠ : ١٦) .

ويعتبر العلاج السلوكى الحديث Behavior Therapy من أكثر الاتجاهات العلاجية المعاصرة إثارة لاهتمام الأوساط الكلينيكية ، ذلك لأن المعالجين السلوكيين "معدلى السلوك" هم حالياً أكثر القائمين بالأبحاث والنشاط الكلينيكى من حيث كم الإنتاج ، وتمثل طريقتهم نزعة من أكثر النزعات الحالية بروزاً فى العلاج النفسى ، وذلك من واقع بحوثهم ومجلاتهم ودورياتهم ومؤلفاتهم العلمية المتعددة ، بالإضافة إلى آراء النقاد فى هذا الصدد .

ويذكر حسام الدين عزب (١٩٨٠ : ٢١٠) أن العلاج السلوكى يتميز بعدة مميزات هامة وهى :-

١- أنها تستحث الطفل السلبى أو اللامبالى لكى يتعلم ، وذلك من خلال نظم التعزيز وبرامج التعديلات البيئية ٠

٢- أنها لا تتطلب أن يكون لدى الطفل مهارة لغوية ٠

٣- يتحدد التقدم فى برامج العلاج وفقاً لقدرة ذاته على التعلم ٠

٤- لا تتطلب حداً أدنى من المحصول التربوى والخبرة ٠

٥- أنها تقدم العديد من الفنيات Techniques التى تساعد فى إزالة ضروب السلوك غير التوافقية ، والتى استخدمت على نطاق واسع فى التعامل مع مشكلات الأطفال من قبيل التبول اللاإرادى واللجلجة والانطواء والجنوح والفوبيات وضعف المهارات الاجتماعية إلى غير ذلك من المشكلات ٠

ومما سبق يرى الباحث أن طريقة العلاج السلوكى مناسبة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، لأن هؤلاء الأطفال قد يعانون من نقص فى المهارات اللغوية ، ونقص فى الخبرة والمحصول التربوى ، وهى تصلح للتعامل مع مثل هذه الحالات ، كما أن هؤلاء الأطفال فى حاجة لبرامج علاجية ، والعلاج السلوكى يقدم البرامج العلاجية ٠

ويمر العلاج السلوكى بالخطوات التالية : -

١- تحديد السلوك المحورى :

يتحدد السلوك المطلوب تعديله أو تغييره ويتم ذلك فى المقابلة العلاجية أو باستخدام الاختبارات النفسية والتقارير الذاتية ، وذلك للوصول إلى تحديد دقيق للسلوك المضطرب الظاهر الذى يلاحظ موضوعياً ٠

٢- وضع طريقة لقياس تواتر السلوك ومقدار شيوعه :

تتحدد الظروف التى يحدث فيها السلوك المضطرب عن طريق الفحص والبحث والتشخيص فى كل الظروف والخبرات التى يحدث فيها السلوك المضطرب وكل ما يرتبط به وما يسبقه من أحداث وما يتلوه من عواقب ٠

٣- السوابق واللواحق :

تتحدد العوامل المسئولة عن استمرار السلوك المضطرب ، ويتم ذلك بتقدير ما إذا كان سلوك المريض يظهر أنه نتيجة لخوف شرطى بسيط ، أو كان يعكس خوفاً أساسياً معمماً ، يحدث فى مواقف متشابهة ولكنها مختلفة ، ولهذا يركز على البحث عن الظروف الخارجية السابقة واللاحقة التى تحدد توجه السلوك المضطرب (حامد زهران ، ١٩٩٧ : ٢٤٦) .

وفيما يلى سوف يعرض الباحث بعض الفنيات التى سيستخدمها فى الدراسة الحالية وهى :

١- فنية التعزيز :

فنية "التعزيز" ترتبط بشكل كبير بأعمال عالم النفس الأمريكى ب.ف سكنر B.F Skinner الذى انشق عام (١٩٣٨) على النمط السائد فى علم النفس واقترح أن يبدأ الباحثين فى علم النفس فى التركيز على النتائج المشاهدة للسلوك .

وقد قدم "سكنر" نموذجاً للسلوك البشرى اعتبر فيه أن البشر كائنات عضوية تعمل فى بيئتها بطريقة تنتج أحداثاً معينة أى أن الإستجابات هى إجراءات ، وإننا إذا لاحظنا الناس عن قرب فسوف نلاحظ أن سلوكهم يعقبه بانتظام أحداث معينة تسمى معززات (مدعمات) أو مكافآت ، وأن معظم مشكلات السلوك إنما هى نتيجة للمعززات المرتبة ترتيباً غير دقيق (محمد محروس ، محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٣١) .

وهناك اتفاق شبه عام على أن التعزيز يعد العامل الأساسى وراء اكتساب معظم أنواع السلوك ، وتشير معظم الأدلة على أن الاستجابة المعززة تتكرر ويسهل استرجاعها فى المواقف التعليمية بينما تنطفىء الاستجابات غير المعززة ، ويرتبط ذلك بقانون الأثر عند ثورنديك (محمود أبو مسلم ، ١٩٨٢ : ٢٩) .

وقد تطور هذا القانون فى صورته الحديثة فى مبدأ التعزيز " فيثاب الطفل على السلوك الصحيح أو المرغوب فيه ، ويعاقب على السلوك الخاطىء أو غير المرغوب فيه" ، والهدف من ذلك كله أن تتكرر الأفعال المرغوب فيها ، وأن تزول الاستجابات غير المرغوب فيها فى المستقبل (فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٨٠ : ٣٦٣) .

ويعد التعزيز من المبادىء الرئيسية عند "طولمان" "Tolman" فقد أوضحت نتائج التجارب التى أجراها على الحيوان أن الحيوان كان يتوقع نوعاً من الثواب ، وأن عملية التوقع تدل على أن الحيوان كان يهتدى بهدف معين فى سلوك وكان يتوقعه ، وهذا ما يسمى بـالتعلم عن طريق الثواب (سيد خيرالله ، ١٩٧٣ : ١١٧) .

ويذكر ريفرز (Rivers , 1964 : 168) أن سكينر Skinner بنموذجه الإجرائى وسع فكرة " ثورنديك " عن التعزيز وذلك بالتأكيد على الجداول Schedules والمستويات والحوافز Drivers .

وتذكر علا قشطة (١٩٩٥ : ٤٧) أنه على العكس من ذلك فإن برونر Broner يقلل من قيمة التعزيز حيث يرى أن دور التعزيز بسيط للغاية فى النمو المعرفى ، فيما عدا تلك الحالات التى يكون فيها التعزيز عن طريق معرفة النتائج أو عندما يراعى طبيعة ووقت تقديم المكافأة ، ويجب أن يأخذ التعزيز شكلاً يستطيع أن يفهمه الطفل .

ويذكر عبد الستار إبراهيم (١٩٩٢ : ٨٣) أن التعزيز هو أى فعل يؤدى إلى زيادة حدوث سلوك معين أو إلى تكرار حدوثه ، فكلمات المديح وإظهار الاهتمام والثناء على شخص والإثابة المادية أو المعنوية تعتبر جميعها أمثلة للتدعيم إذا ما قابلتها زيادة فى انتشار السلوك الإيجابى .

ويعرف التعزيز أيضا بأنه "حالة ينتهى بها السلوك بحيث تزيد من احتمال حدوثه فى المستقبل" والمعزز عبارة عن حدث أو مكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك وتكراره فى المستقبل عندما يعقبه " المعزز " (عبد العزيز الشخصى ، عبد الغفار الدماطى ، ١٩٩٢ : ٣٨١ - ٣٨٢) .

ويعرفه جنت (Janet , 2000 : 552) بأنه حدث لاحق يحدث بعد أن يقـوم الشخص باستجابة سلوكية وهدفه زيادة أو تقوية السلوك المستهدف .

وعملية تعديل السلوك عموماً تتطلب تحديد الآتى :-

- السلوك غير المرغوب (المطلوب تعديله) .
- السلوك المطلوب تقويمه .

- المعززات التى يمكن أن يؤدى تقديمها إلى تقوية السلوك .
- العوامل المعززة للسلوك غير المرغوب والتى يمكن أن يؤدى إبعادها أو عدم تواجدها بالمواقف إلى انطفاء هذا السلوك (أنور الشرقاوى ، ١٩٨٧ : ١٠٥ - ١٠٧) .

تصنيف المعززات :

صنف بعض علماء النفس المعززات إلى ثلاث مجموعات أساسية هى : -

أولاً : المعززات المعنوية أو الاجتماعية Social Reinforcers مثل المدح - التقبل .

ثانياً : المعززات الرمزية (المادية) Token Reinforcers مثل الحلوى - الدمى .

ثالثاً : معززات داخلية : ويشار إليها على أنها حالة الارتياح التى تصاحب الفرد نتيجة أدائه لنشاط معين وتتضمن حب الاستطلاع ، التباهى بالإنجاز المشرف (Blackam , G , J & Silberman , A , U , 1975 : 16) .

ويذكر مادسين (Madsen & Madsen , 1975 : 16) أنه يمكن تصنيف المعززات إلى ما يلى : -

١- الكلمات التى يكتبها المدرس أو يتحدث بها .
٢- التعبيرات : وتتضمن تعبيرات الوجه والجسم .
٣- الاقتراب : ويتضمن اللمسات الحنونة .
٤- الأنشطة والامتيازات .
٥- الأشياء المادية مثل اللعب والمكافأة.

ويذكر جنتل وآخرون (Gentile , et.al , 1973 : 213) أنه يمكن تصنيف المعززات إلى ثلاثة أنواع هى : -

أولاً : المعززات الاجتماعية : مثل التقبل الاجتماعى - الابتسامة - الإيماءة بالرأس .

ثانياً : المعززات المادية : مثل الأشياء المادية كالنقود ، الجوائز ، النقاط ، الدرجات .

ثالثاً : الأنشطة : مثل اللعب الحر - الاستماع إلى الموسيقى - الرحلات

ويذكر فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٨٠ : ٢٧١ - ٢٧٤) أن المعززات تتمثل فى التالى :-

١- المكافأة أو المثوبة : وتتمثل فى الجوائز المالية والميداليات والتقديرات المدرسية والترتيب والمدح اللفظى .

٢- إزالة الاستثارة المنفرة : Aversive Stimutation

وتتمثل فى شعور الطفل أن أخطاءه تتناقص من خلال تعليقات الوالد أو المعلم .

٣- التغذية الرجعية المدعمة : Confirming Feedback

معرفة الطفل أن استجاباته صحيحة .

٤- التجاهل أو الاهمال : حيث لا تقدم للطفل أية معلومات تغذية راجعة ولا يلقى أى مدح أو لوم .

٥- التغذية الرجعية الصحيحة : Corrective Feedback

معرفة الطفل أن استجاباته خاطئة مما يجعله يشعر بالتوتر وبالتالى يشعر بالحاجة إلى تجنب هذه الاستجابة .

٦- إزالة المكافأة المنتظمة أو الانطفاء : حيث لا يحصل الطفل على تقبل الوالد أو المعلم على استجاباته نتيجة إهماله أو وقوعه فى الأخطاء .

٧- التعبير الصريح عن عدم المكافأة : أن يظهر الوالد أو المعلم نوعاً من الرفض أو عدم الموافقة مثل " إنك لا تستطيع أن تؤدى أكثر مما فعلت " .

٨- التلميح بالفشل : إذا كان الطفل يستمر فى الأداء المنخفض عن إهمال إرادى فإن الأثر قد يصل إلى الحد الذى يخبره فيه والده أو معلمه بأن عمله قد يؤدى به إلى الفشل .

٩- الفشل الفعلى : إذا استمر الطفل فى الأداء الضعيف أو السيىء فإن الوالد أو المعلم قد يضطر إلى أن يطلب منه تكرار العمل أو يحكم عليه بالفشل ، وهنا تحدث للطفل خبرة الفشل الواقعية .

١٠- العقوبة أو الجزاء : وتشمل الذم أو التوبيخ أو التأنيب أو اللوم أو النفر أو الاستهجان أو التقويم أو التعنيف .

ويرى جنت (Janet, 2000 : 552-553) أن المعززات قد تكون خارجية كالطعام ، واللعب (الدمى) وقد تكون ذاتية أو داخلية كالفرح وذلك عند إتقان مهمة ما ، وقد يكون المعزز اجتماعياً كالمدح أو التقدير من جانب المدرس أو الوالدين ، ويذكر أن المعزز الناجح هو الذى ينال رضا الفرد .

كما تذكر علا قشطة (١٩٩٥ : ٤٧) أن شين وزملاءه Chinn, et.al يبررون استخدام التعزيز الموجب فقط مع ذوى الفئات الخاصة بأنه يساعد على توقع النجاح عندما نثيبه على الاستجابة الصحيحة فيبذل أقصى ما فى وسعه لتحقيق النجاح الذى يتوقعه ، وهو ما يطلق عليه (نضال النجاح) وفى هذا علاج لكثير من المشكلات المترتبة على فشله المتكرر فى حياته اليومية نظراً لإعاقته .

وللتعزيز الموجب عدة نظم وإجراءات منها :-

١- التعزيز على فترات Periodic حيث يقدم المعزز على فترات زمنية محددة .
٢- التعزيز النسبى Ratio حيث يقدم المعزز عقب صدور عدد معين من الاستجابات .
٣- التعزيز الثابت Fixed ويقصد به إعطاء المعزز كل فترة زمنية ثابتة أو عقب عدد ثابت من الاستجابات .
٤- التعزيز المتغير Variable حيث يقدم المعزز على فترات زمنية غير ثابتة أو عدد غير ثابت من الاستجابات .

ويشترط فى جميع نظم التعزيز السابقة أن يكون المعزز محبباً أومفضلاً لدى الطفل وأن يقدم فور ظهور الاستجابة ، وهو ما يطلق عليه (التجاوز الزمنى للمعزز المفضل) ويؤدى هذا التجاوز الزمنى إلى زيادة ميل المعزز لاستدعاء الاستجابة المرغوبة فى المرات التالية (أحمد ذكى صالح ، ١٩٧٤ : ٤٢٤) .

ويرى الباحث أن التعزيز نوعان : -

أ- تعزيز إيجابى : Positive Reinforcement يهدف إلى تثبيت السلوك الإيجابى أو زيادة حدوثه أو إضافة سلوك إيجابى غير موجود .
ب- تعزيز سلبى : Negative Reinforcement ويهدف إلى إبعاد مثير منفر يعمل الكائن الحى على تجنبه .

والدراسة الحالية تقتصر على التعزيز الموجب فقط ، حيث أوصى كثير من الباحثين والمتخصصين فى مجال ذوى صعوبات التعلم على تجنب استخدام المثيرات المنفرة أو العقاب مع أولئك الأطفال مثل دراسة (Lagreca & Mesibov,1981 ; Oden & Asher, 1977 ; Bierman , 1987 ; Ladd & Asher , 1985) .

ويرى الباحث أن من أسباب استخدام التعزيز الموجب مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو أن الطفل ذوى صعوبات التعلم يعتقد دائماً أنه على خطأ ، وبالتالى فإننا عندما نقدم له معزز موجب فإننا نخبره بالعكس ، ومن ثم نشجع الاستجابات الصحيحة ٠

٢ - فنية التعلم بالنموذج :

يعتبر استخدام النماذج السلوكية (التعلم بالنموذج) Modeling أحد الفنيات التى تستخدم فى العلاج السلوكى والتى تستند إلى نظرية التعلم Social Learning حيث تغير الأداء (التعلم) نتيجة ملاحظة سلوك يقوم به شخص آخر ، وقد يكون الأداء فى هذه الحالة فى وقت لاحق على المشاهدة وليس بالضرورة أن يشتمل على التقليد الفورى للسلوك ٠

ويرى فاروق السعيد جبريل وآخرون (٢٠٠٣ : ١٦٦) أن التعلم بالقدوة له دور هام فى تعليم الطفل كثير من المهارات الاجتماعية ، ولذلك فإن علماء الصحة النفسية والعلاج السلوكى يرون أن الوالدين والمربين يمثلون وسيلة هامة لتعليم الطفل كثير من المهارات والسلوك الاجتماعى ٠

وبجانب اصطلاح النمذجة يستخدم مصطلحان آخران هما : التقليد Imitation والتعلم بالملاحظة Learning By Observation ويستخدم اصطلاح النمذجة ليشير إلى سلوك الفرد الذى نلاحظه أى كنموذج Model ، أما التقليد فإنه مصطلح للدلالة على سلوك المتعلم الذى يلاحظ سلوكاً معيناً ويقوم بتقليده وهو يعكس الأداء ، أما المتعلم بالملاحظة فهو مصطلح يستخدم للدلالة على التعلم الذى يحدث من ملاحظة الآخرين وقد يكون الأداء فى هذه الحالة لاحقاً ولا يشتمل على التقليد الفورى ٠

وفى مجال الإرشاد والعلاج النفسى الحديث فإن الباحثين يرجعون إلى "البرت باندورا" "A-Bandura" وكتاباته حول التعلم الاجتماعى التى تمثل البدايات الحديثة لاستخدام هذا الأسلوب ٠ ويعتبر التعلم بالنموذج فنية علاجية بسيطة فى أساسها وفى تطبيقها وهى تقوم على أساس إتاحة نموذج سلوكى مباشر أو ضمنى (تخيلى) للمسترشد (العميل) حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول نموذج السلوك للعميل بقصد إحداث تغيير ما فى سلوكه سواء باكسابه سلوكاً جديداً أوانقاص سلوك موجود عنده (محمد محروس ، محمد عبد الرحمن ،١٩٩٨ :١٥٦)

ويرى باندورا (Bandura , 1977 : 191-215) أن هناك مصادر مختلفة لاكتساب السلوك ، من أهم هذه المصادر التعلم بالملاحظة ، أى أن السلوك يمكن أن يكتسب من خلال ملاحظة الفرد لسلوك الآخرين ، وهو ما يعرف بالتعلم بالنمذجة ، كما يرى "باندورا" أنه بالنسبة للإنسان فإن الملاحظة هى المصدر الرئيسى للتعلم فى الثقافة المعاصرة ، والتى تكون البيئة فيها رمزية إلى حد كبير ، كما يرى أنه من خلال التعلم بالملاحظة يمكن تفسير العديد من أشكال التعلم المهمة مثل اللغة ، القواعد الثقافية ، الاتجاهات وكثير من الاضطرابات الانفعالية .

كذلك توصل باندورا (Bandura , 1969 : 118) من خلال البحوث التى تم إجراؤها ضمن إطار نظرية التعلم أن كل ظواهر التعلم التى تنتج من خبرات مباشرة ، يمكن فى الواقع أن تحدث استناداً إلى أساس بديل ، وذلك عن طريق ملاحظات سلوك الآخرين ، ونتائجه بالنسبة إليهم ومن ثم فبوسع الفرد – على سبيل المثال – أن يكتسب نماذج استجابية معقدة بمجرد ملاحظة أداءات النماذج الملائمة Appropritate Models .

وللنمذجة أربع وظائف أساسية فبملاحظة النموذج السلوكى يمكن للمسترشد أن يتعلم سلوكاً جديداً مناسباً ، وكذلك فإن ملاحظة النموذج ينتج عنه أثر اجتماعى تسهيلى ، وذلك بمساعدة المسترشد على أداء سلوكيات كان بوسعه أن يقوم بها فيما مضى وذلك فى أوقات أكثر ملاءمة وبطرق أكثر ملاءمة وتجاه أشخاص ملائمين ، وكذلك قد يؤدى التعلم بالنموذج إلى إنهاء كف سلوكيات كان المسترشد يتحاشاها بسبب الخوف أو القلق ، وحين يرفع الكف عن هذه السلوكيات ، فإن التعلم بالنموذج قد يزيد الانطفاء بالإنابة (التعويض) للمخاوف المرتبطة بالشخص أو الشىء الذى كان السلوك موجهاً نحوه (محمد محروس ، محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٥٦) .

ويولى باندورا (Bandura , 1977 a : 28) اهتماماً خاصاً بالتعلم عن طريق النمذجة ، ويرى أنه لابد من وجود أربع عمليات أساسية لحدوث التعلم بالنموذج وهى : -

١- عمليات الانتباه : Attetional Processes

فهو يرى أن الأشخاص لا يستطيعون التعلم بالنموذج إذا لم ينتبهوا للنموذج السلوكى ، ومن ناحية أخرى فإن النموذج لابد أن يكون مؤثراً على الشخص الملاحظ حتى ينتبه لسلوكه .

٢- عمليات الاحتفاظ : **Retention Processes**

فإن الأفراد قد لا يتأثرون بسلوك النموذج إذا لم يتذكروا المادة المراد تعلمها (أى القدرة على الحفظ) ٠

٣- عمليات الأداء الحركى : **Motor Reproduction Processes**

والعملية الثالثة فى التعلم بالنموذج هى العمليات الحركية ، فالمهارات لن تؤدى من خلال الملاحظة بمفردها ولا من خلال المحاولات والأخطاء ، ولكن تؤدى من خلال عملية الممارسة ، ثم عمل تغذية مرتدة لهذا الأداء لكى يتم علاج القصور فى بعض جوانب السلوك ، وتكرر الممارسة حتى يتم التعلم ٠ وهذا ما يسمى بلعب الدور والتغذية المرتدة ٠

٤- عملية الدافعية : **Motivational Processes**

فمن المحتمل أن تنطفىء الاستجابات المتعلمة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها أو تم عقابها ، فلابد إذن من توافر شروط باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابات المتعلمة ٠

ومن الناحية التطبيقية فقد طبقت نظرية التعلم على نطاق واسع فى مجال تعديل السلوك فقد قدم "باندورا" بالاشتراك مع آخرين بعمل سلسلة من الدراسات والبرامج التدريبية لبيان دور التعلم بالنموذج فى إطفاء السلوكيات غير الملاءمة من ناحية ، واكتساب سلوكيات ملائمة من ناحية أخرى ، وقد دلل على أنه يمكن اكتساب الاستجابات الانفعالية بواسطة ملاحظة الاستجابات الانفعالية للآخرين ، أى أن "باندورا" يؤكد نظرياً وعملياً على أن النمذجة هى أسلوب جيد لإزالة أوجه القصور السلوكية وتخفيف المخاوف المرضية والكفوف وغيرها من الاضطرابات السلوكية الأخرى (حسام الدين عزب ، ١٩٨٠ : ٢١٠ ، ٢١١) ٠

وقد قدم باندورا (Bandura , 1977 : 191) عرضاً للإجراءات التى تستخدم فى تعديل السلوك والمؤسسة على نظريته فى التعلم ، فى ضوء نظريته فى التعبير السلوكى والمسماه بنظرية الكفاية الذاتية Self Efficacy Theory ، وهذه النظرية تقرر أن الإجراءات السلوكية ، على أى شكل كانت ، تعدل من مستوى الكفاية الذاتية للفرد ، وهى تفترض أن التوقعات بخصوص كفاية الفرد الذاتية تحدد ما قيمة الجهد الذى سيبذل ، وما طول الفترة التى سوف يستمر فيها فى مواجهة العوائق والخبرات السيئة ٠

واستخدام التعلم بالنموذج يؤدى إلى اكتساب كثير من المهارات الاجتماعية ، فعن طريقه يمكن إحداث تغييرات سلوكية إيجابية فى العديد من أنواع السلوك المركب مثل الطلاقة اللغوية بين الأطفال المصابين بصعوبة فى الكلام (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣ : ١٠٥ - ١٠٦) .

والنمذجة هى أسلوب علاجى له فعالية كبيرة حيث يتم نسخ أو نمذجة السلوك المطلوب بواسطة شخص ، ويستخدم التعلم بالنموذج فى علاج عديد من المشكلات ، وهى عبارة عن اكتساب مهارات اجتماعية ، وكانت ترتبط قديماً بتكنيك السيكودراما Psychodrama وقد أشار كل من "ولسون واليرى" "Wilson &Oleary" (1980) أن النمذجة لها دور فعال فى مساعدة الأطفال الذين يعانون من مشكلات المهارات الاجتماعية (إبتسام حامد السطيحة ، ١٩٩٧ : ٤٩) .

وتوجد أشكال كثيرة للعلاج عن طريق التعلم بالنموذج منها : -

أ- النمذجة المباشرة أو الصريحة (الحية) : Overt Modeling

فى هذه الطريقة يتم عرض نماذج حية تقوم بالسلوك المطلوب تعلمه ، حيث يتم ذلك عن طريق أشخاص واقعيين أو عن طريق أشخاص ومواقف معروضة فى أفلام .

وتستخدم النمذجة الحية مع الأطفال فى سن ثلاث سنوات ، وفيها يتم تعديل سلوك الأطفال الخاص بالخوف من الحيوانات (القطط – الكلاب) .

ب- النمذجة الضمنية (التخيلية) : Covert Modeling

فى كثير من الأحيان يصبح من الصعب إعداد نماذج حية أو محسوسة لعرضها على المسترشد أو المريض فى مكاتب الإرشاد أو العيادات النفسية ولهذا اقترح "كوتيلا" " Cautela" (1971) النماذج التخيلية ، وهى تقوم على أساس أن يتخيل العميل نماذج تقوم بالسلوكيات التى يود المسترشد أن يقوم بها لهذا العميل ، أى تخيل سلسلة من الأحداث تؤدى وظيفة النمذجة الصريحة (محمد محروس ، محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٦) .

ج- النمذجة بالمشاركة : Participant Modeling

وتشتمل عملية النمذجة بالمشاركة على عملية تشكيل نشطة مصحوبة بتوجيهات للعميل بجانب النمذجة المباشرة للسلوكيات موضوع العلاج ، ويرى باندورا (Bandura, 1977: 16)

أن هذه الطريقة فى العلاج يكون لها فاعلية أكبر من مجرد الاعتماد على مشاهدة العميل لنموذج يؤدى السلوكيات المطلوبة ، وتشتمل النمذجة بالمشاركة على عرض للسلوك بواسطة نموذج Model وكذلك قيام العميل بأداء هذا السلوك مع مساعدته بتوجيهات تقويمية من جانب المرشد أو المعالج ، وبذلك يصبح هذا الأسلوب أكثر فاعلية من الاقتصار على استخدام نماذج تؤدى السلوك دون أداء العميل له ، فمثلاً يمكن للمرشد أن يستخدم هذا الأسلوب لتعليم العميل كيف يتغلب على مخاوفه وفى وجود المرشد وما يعطيه من توجيهات للعميل يحدث أثراً مريحاً للعميل وهو يتغلب على مخاوفه بل أن المعالج الماهر لا يترك هذا الموقف دون أن يساعد العميل على أن يعقد مقارنة ويتعرف على ما حدث من تقدم .

وهناك عدد من العوامل تؤثر فى فعالية النمذجة وهى : -

أولاً : خصائص النموذج :

يميل الناس إلى تقليد الأشخاص الذين يكونون لهم تقديراً وميلاً ، وبذلك فإن النمـــوذج الذى يلقى ترحيباً أو الذى يحظى باهتمام اجتماعى يكون له نتائج أفضل فى النمذجة ، كذلك من المهم أن يكون النموذج مناسباً فى السن والنوع والعرق للمسترشد ، حيث إن ذلك يزيد قابليـــة المسترشد لتقليد السلوك المنمذج عما لو كان النموذج بعيد الشبه فى هذه الجوانب .

ثانياً : خصائص المشاهد (المسترشد أو المتعلم) :

هناك أربعة جوانب ينبغى الاهتمام بمدى توافرها فـــى المسترشـــد حتـــى تـــؤتى النماذج المرغوبة ، وهذه الجوانب هى عمليات الانتباه ، عمليات الحفظ ، عمليات التوليد الحركى للسلوك وعمليات الدافعية .

أ- عمليات الانتباه : Attentional Processes

لكى تكون عملية النمذجة ذات فعالية يجب أن ينتبه المسترشد إلى موقف النمذجة ، وأن يستوعب المعلومات التى يعرضها النموذج ، وتتوقف عمليات الانتباه على بعض الجوانب الخاصة بموقف النمذجة مثل تنوع الإضاءة والصوت وتكرار المقاطع الهامة وسلامة الحواس عند المسترشد (محمد محروس ، محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٥٨) .

ب- عمليات الحفظ (الترميز اللفظى) : Retention Processes

وجد أن الذى ينمى عملية التعلم من خلال النموذج هو الترميز اللفظى ، وفيها يتم تحويل

المعلومات البصرية إلى رموز لفظية ، كما وجد أن الترميز اللفظى له أهمية كبيرة فى تفسير السرعة فى الاكتساب والاحتفاظ طويل المدى واللذين يوجدان فى التعلم بالملاحظة ، كما أن تحويل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية تكون أكثر قابلية للتخزين وتصبح متاحة للاسترجاع .

ج- إعادة توليد السلوك (الاسترجاع) : Motoric Reproduction

وهو عبارة عن إعادة تكرار السلوك حتى يتم نسخ الاستجابات ، والتدريب يكـــون لـــه أهمية كبيرة جداً إذا كانت الاستجابات المراد تعلمها معقدة (إبتسام حامد الســطيحة ، ١٩٩٧ : ٣٢) .

د- التدعيم :

وجد أن اكتساب السلوك عن طريق النمذجة يعتمد إلى حد كبير على التعزيز وملاحظة شخص لآخر يجرى تعزيز سلوكه ، وينتج عن ذلك تكرار مثل هذا السلوك من قبل الشخص الملاحظ ، وعلى النقيض من ذلك فملاحظة شخص لآخر يجرى معاقبته يؤدى إلى كف مثل هذا السلوك من قبل الملاحظ .

ثالثاً : خصائص متصلة بالإجراءات :

قد يشتمل موقف النمذجة والأسلوب الذى تتم به على بعض الجوانب التى تؤثر على نتائجها ، وعلى سبيل المثال فقد لوحظ أن النتائج التى يحصل عليها النمــوذج (القـــائم بالعرض) تؤثر على نتائج النمذجة ، فالنموذج الذى يكافأ على السلوك الذى أداه يكـــون أكثـــر قابلية للتقليد من جانب المشاهدين عما لو كان هذا النموذج يتلقى عقاباً ، كذلك فـــإن أداء النماذج للسلوكيات المنمذجة فى مواقف مختلفة يزيد من آثار النمذجة ، ومن ناحية أخرى فقـــد لوحظ أنه عند وجود نماذج متعددة فإن النتائج تكون أفضل مما لو كان هناك نموذج واحد (محمد محروس ، محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٥٩) .

ثالثا : المهارات الاجتماعية

تمهيد :

بدأت الأبحاث الأولى فى مجال المهارات الاجتماعية منذ مايقرب من خمسة وسبعين عاماً عندما بدأ علماء النفس أولى محاولاتهم لتعريف وقياس الذكاء الاجتماعى ، كان ذلك فى أعمال " إدوارد ثورنديك " وزملائه حين ركزوا اهتماتهم فى الفترة من ١٩٢٠ - ١٩٣٠ على دراسة الذكاء المتعلق بقدرات الأفراد على التعامل بفاعلية مع الآخرين ، ووعيهم بالقواعد التى تحكم السلوك الاجتماعى ، حاول "ثورنديك" ومجموعته قياس هذه المهارات باستخدام اختبارات قريبة الشبه بتلك المستخدمة فى تحديد معامل الذكاء العام ، لكن هذه المحاولات باءت بالفشل نظراً لصعوبة قياس الذكاء الاجتماعى فى ذلك الوقت ، بسبب بعض المعوقات التى حالت دون الفصل أو التمييز بينه وبين الذكاء العام (Riggio , 1987 : 73 - 75) •

ويشير ماسيود (Masud , 1988 : 194) إلى تزايد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية ودورها فى تحقيق التكيف الاجتماعى فى العقدين الآخرين ، فلزمن طويل كان النجاح فى الوظائف الاجتماعية يعود إلى الخلفية الاجتماعية والمتغيرات الشخصية ، ولقد أظهرت أعمال "أرجل" "Argle" وتلاميذه ونتائج البحوث الممتدة إلى أنه بينما تعد العوامل سالفة الذكر هامة فإن المهارات الإجتماعية تعد عاملاً هاماً فى تحقيق النجاح الاجتماعى ، والأساس النظرى الذى تقوم عليه المهارات الاجتماعية مشابه لاكتساب أى مهارة أخرى ، ويكمن الفرق فى التأكيد على الخبرات الاجتماعية والتعلم عن طريق النمذجة والتغذية الرجعية بالإضافة إلى العناصر الأساسية للتدريب على المهارات الاجتماعية ، والتى تتضمن المناقشات والنمذجة والتدريب ولعب الدور والتعزيز الاجتماعى ، واختبار التكنيكات الملائمة لتعميم المهارات المتعلمة على المواقف الاجتماعية •

ويرى ريجيو (Riggio , 1990 : 80) أنه نتيجة التقدم الذى تم إحرازه فى وسائل القياس ونتيجة التعمق فى فهم السلوك الاجتماعى ، صار من الممكن قياس المهارات الاجتماعية خاصة بعد التحقق التجريبى من أهميتها فى عمليات تواصلنا الاجتماعى ، إن المهارات الاجتماعية هى أداة هامة فى تحقيق الفاعلية الاجتماعية ، والوصول إلى محصلات ناجحة فى مواقف التفاعل المختلفة •

ويعتبر السن عاملاً حاسماً فى تطور المهارات الاجتماعية فالطفل سن ٢٠ شـــهر يكـــون قادراً على تسمية الأشياء ، وتمييز الانفعالات ، وفى عمر عامين ونصف يكون قادراً على فهم أسباب ونتائج الانفعالات ، ومع العام السادس من عمره تكون لديه القدرة على فهـم تعبيـرات الوجه ، ومع العام الثامن عشر يكون فى مقدوره مواءمة مهاراته الاجتماعية مع مطلب الموقف (Dianne, et . al, 2002) .

ويميز ماكفل (Mcfall, 1982 : 1- 33) بين مدخلين فى تصور المهارات الاجتماعية ، المدخل الأول : ويتناول المهارة الاجتماعية باعتبارها بناء سلوكى Behavioral Construct مكون من مجموعة استجابات مميزة ومحددة بموقف معين ، المدخل الثانى : ويسمى مدخل أو نموذج السمة The Trial Model ويتناول المهارة الاجتماعية كبناء فرضى يشير إلى خاصية شخصية أو استعداد عام للاستجابة .

وكذلك يضيف ماكفل Mcfall أن نموذج السمة تجريدى بشكل كبير ويفتقر إلى التأييد التجريبى ، وعلى الجانب الآخر ، فإن اعتبار المهارة الاجتماعية بناء سلوكى مدخل يحاول تصحيح الطبيعة التجريبية غير الملاحظة لمدخل بتقديم استجابات معرفة إجرائياً فى مواقف محددة .

ولكى نتفهم أهمية المهارة الاجتماعيـة يلـزم أن نـتفهم الأهليـة الاجتماعيـة Social Competence والتى ينظر إليها كثير من الباحثين بوصفها تفاعلا متعدد العوامل ، بما فى ذلك العلاقات الايجابية مع الأخرين ، وغياب السلوك سيىء التكيف ، وقبـول الأقـران ، وإظهـار سلوكيات نوعية تزيد من احتمالية التعزيز Reinforcement إلى أقصى حـد ، وتوظيـف السلوكيات التى تركز على قبول القرين (Dianne, et . al, 2002) .

وقد تم تصنيف القصور فى المهارات الاجتماعية إلى ثلاثة أنواع هى :-

أ- القصور فى اكتساب المهارة : ويرجع إما لغياب المعرفة لتنفيذ مهارة اجتماعية خاصة تحت ظروف مثلى ، أو الإخفاق فى تمييز أى سلوك اجتماعى مناسب فى مواقف خاصة .

ب – نقص الأداء الاجتماعى : ويتمثل فى فى حضور المهارات الاجتماعية فى مستودع الطالب السلوكى ولكن يخفق فى القيام بها على مستويات مقبولة فى مواقف معينة .

ج- نقص الطلاقة : ويأتى قلة تعرض الطالب لنماذج مهارية كافية للسلوك الاجتماعى ، وتدريب غير كاف على المهارة ، أو تقديرات منخفضة بالنسبة لتعزيز الأداء المهارى (Frank , et.al, 2001) •

تعريف المهارات الاجتماعية :

المهارة الاجتماعية مفهوم يفتقر إلى الوضوح والتحديد فى تراث التنظير السيكولوجى ، ومازلنا فى حاجة إلى تصور نظرى تتضح فيه ماهية هذا المفهوم وما الذى يعنيه تحديداً • وفى محاولة لتحقيق فهم أفضل للمهارات الاجتماعية قد يكون من المفيد استعراض بعض التعريفات التى قدمها البارزون فى هذا الميدان •

ويعرفها جولد فريد (Gold Fried , 1969 : 158) بأنها الاستجابة الفعالة للفرد فى مواقف الحياة الخاصة، بينما يعرفها كومبس وسلابى (Combs &Slaby, 1977 :161-201) بأنها " القدرة على التفاعل مع الآخرين فى السياق الاجتماعى بطريقة خاصة ومقبولة على المستوى الاجتماعى " •

ويذكر فيتكس (Vitkus,1987:1273) عن ماركل و رين Markle & Rinn 1981 أن المهارات الاجتماعية ، هى مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى يؤثر الأطفال من خلالها على استجابات الأفراد الآخرين (الأقارب والأقران والمدرسون والآباء) فى سياق التفاعل البينشخصى ، ويعرفها دافيد (David , 1989 : 97) عن أرجل Argle بصورة مبسطة بأنها الكفاءة السلوكية فى المواقف الاجتماعية •

ويذكر محمد جلال أبو الفتوح (١٩٩٨ : ٣٣) أن فرانسيس Francis 1982 عرفها بأنها " الأساليب التى يرتبط أو يتفاعل الفرد من خلالها مع الآخرين ، وتعد ضرورية للتعايش والعمل معهم ، مثل احترام حقوق الآخرين ، والحساسية لمشاعرهم ، وأن تكون لدى الفرد الرغبة والقدرة على مساعدة الآخرين عند الضرورة " •

ويعرف روجر وآخرون (Roger -R- Davies, et . al , 1985 : 186) المهارات الاجتماعية بأنها " ذخيرة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية بها يؤثر (الأفراد) فى

استجابات أشخاص آخرين فى السياق بين الأشخاص " ، وتعمل هذه الذخيرة كوسيلة عن طريقها يؤثر (الأفراد) فى بيئتهم بامتلاك أو إزالة أو تجنب نتائج مرغوبة وغير مرغوبة ، أو تجنب الهروب من نتائج غير مرغوبة دون إنزال الألم بآخرين .

قد وضع ميشلسون ومنارينو (Michelson & Mannarino , 1986 : 153 - 178) تعريفاً شاملاً للمهارات الاجتماعية يتضمن عدداً من المكونات هى : -

- المهارات الاجتماعية تشتمل على سلوكيات لفظية وغير لفظية نوعية ومتفردة .
- المهارات الاجتماعية تستلزم الفعالية ، والإستهلالات الملائمة والاستجابات .
- المهارات الاجتماعية تتطلب الحد الأقصى من التدعيم الاجتماعى .
- المهارات الاجتماعية تتطلب من الفرد الفعالية والسلوكيات الملائمة مثل التبادليةReciprocity بمعنى تبادل الأدوار والامتيازات البينشخصية ، والتوقيت لسلوكيات محددة .
- أداء المهارة الاجتماعية يكون ذا تأثير عن طريق خصائص المشاركين ، والبيئات التى تؤدى فيها المهارة (مثل الأشياء الموقفية المحددة بدقة ، وكذلك عوامل مثل العمر ، الجنس ، الهيئة Prestige) كلها عوامل تحدد المشاعر الناتجة عن الأداء الاجتماعى للفرد .

ويعرفها ماسيود وآخرون (Masud, et . al , 1988 : 60) بأنها أشكال متعلمة من التفاعل الناجح مع البيئة يحقق للفرد ما يهدف إليه بدون ترك أثار سلبية على الآخرين .

ويعرف شدسى ورش (Chadsey & Rusch, 1992 : 406) المهارات الاجتماعية بأنها :-

أ- هدف موجه .

ب- أنماط سلوكية محكومة بقانون أو (بقاعدة) .

ج- أنها موقف نوعى ، وتختلف طبقاً للسياق الاجتماعى ، وهى تتضمن كذلك .

د- عناصر عديدة معرفية ووجدانية ملحوظة وغير ملحوظة .

ز- تساعد فى استثارة استجابات إيجابية ومحايدة ، وتتجنب استجابات سلبية من الآخرين .

ويرى هانى عتريس (١٩٩٧ : ١٢) عن كروى Croey بأنها " القدرة على تنظيم المعارف والسلوكيات بشكل متكامل من الأفعال الموجهة نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية أو الشخصية المقبولة ثقافياً " .

ويعرفها بونك (Ponick , 1989 : 2208) بأنها القدرة على الحصول على التقبل من الآخرين من خلال السلوك المقبول اجتماعياً "٠

ويعرفها ديان (Dianne, et . al, 2002) بأنها توظيف معرفى وسلوكيات لفظية وغير لفظية يقوم بها الفرد فى تعامله مع الأخرين ٠

ويعرفها فرانك (Frank, et . al, 2001) هى سلوكيات محددة يستخدمها الفرد فى الأداء أوالمحادثة أو التحية أو اللعب بسهولة مع الجماعة ٠

تعليق الباحث على التعريفات السابقة :

إذا نظرنا إلى التعريفات السابقة نجد الآتى : -

١- تؤكد على أهمية المعايير الاجتماعية أو الثقافية باعتبارها محدداً للسلوك المقبول وغير المقبول ٠

٢- تؤكد على التفاعل الموجب الذى يحقق للفرد أهدافه بدون ترك آثار سلبية أو إلحاق الضرر والأذى بالآخرين ، أى أنها تستبعد أشكال التفاعل السلبى ٠

٣- تهتم بالنتائج المترتبة على اكتساب هذه المهارة ٠

٤- تؤكد على أهمية التعلم فى اكتساب المهارات الاجتماعية ٠

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من الاستجابات التى تصدرعن الطفل كمنبهات اجتماعية معينة والتى تتمثل فى القدرة على التفاعل مع الآخرين ، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية ، والتى تؤدى إلى تحقيق أهدافه التى يتقبلها المجتمع ٠

المهارة الاجتماعية مقابل الكفاية الاجتماعية :

Social Skill Verus Social Competence

يرى ماكفل (Makfall , 1982 : 1 -33) أن قضية التمييز بين المهارة الاجتماعية والكفاية الاجتماعية شغلت حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين ، ومن هنا تناول " ماكفل " بمزيد من التفصيل التصور الخاص بالمهارة الاجتماعية مقابل الكفاية الاجتماعية ، فالمهارات الاجتماعية

هى ببساطة سلوكيات محددة يقوم بها الفرد حتى يؤدى مهمة بكفاءة ، فى حين تمثل الكفاية الاجتماعية مصطلحاً تقيمياً يتعلق بالحكم على مدى كفاءة الفرد فى أداء المهمة ، هذا الحكم قد يقوم على أراء الآخرين ذوى الأهمية (الوالدين ، المدرسين) ، أو مقارنات وفقاً لمعايير محددة (عدد المهام الاجتماعية التى يتم أداؤها بشكل صحيح) أو مقارنات ببعض النماذج والأمثلة المعيارية .

وفى هذا الصدد يرى الباحث أن مهارتنا الاجتماعية هى أحد وسائلنا الرئيسية فى تحقيق الكفاية الاجتماعية من حيث بلوغ وإدراك المحصلات الاجتماعية الهامة ، فبدون المعرفة بالمهارات الاجتماعية والقدرة على ترجمة هذه المعرفة إلى سلوكيات محددة يترتب عليها نتائج طيبة فى مواقف الاتصال البينشخصية تصبح الكفاية الاجتماعية بحق هى أمر صعب المنال .

الأدوات المستخدمة فى تقدير السلوك الاجتماعى :

يشير هازل وآخرين (Hassel , et.al , 1978 : 62 - 65) إلى عدد من المقاييس المستخدمة فى تقدير السلوك الاجتماعى منها :

١- تقدير المدرس : Teacher Rating

وفيها يطلب من المدرسين أن يتعرفوا ويقيموا الأطفال غير اللائقين على أساس سلوكهم فى الفصل ، على سبيل المثال طلب " Evers & Schwarz" (1973) من مدرس الحضانة أن يسجل أسماء الأطفال الذين يشعر أنهم أكثر انسحاباً اجتماعياً ، والذين يعانون بشدة من العزلة الاجتماعية .

٢- المقابلة : Interviewing

تعتبر المقابلة السلوكية أسلوباً مفيداً جداً ، ومن خلال هذا الأسلوب يتم جمع بيانات ومعلومات ربما لا يمكن الحصول عليها بأسلوب آخر .

٣- الاستبيانات الخاصة والعلاقات الاجتماعية (السوسيومترية) :
Socimetric Questionnaires

وتعتبر طريقة فعالة فى تحديد الأطفال المعزولين اجتماعياً ، وتشتمل على : -

أ- استراتيجية تسمية الزميل السوسيومترية :
The Peer Nomination Sociometric Strategy

وتستخدم هذه الطريقة على نطاق واسع فى دراسات العلاقات الاجتماعية للأطفال ، وفيها يطلب من كل طفل أن يذكر أسماء من يحب مجالستهم بالترتيب ، أو من يحب أن يلعب معهم ، أو من يختارهم فى رحلة ما ، أو من يدعوهم إلى منزله .... إلخ ، وتتكون النتيجة من عدد التلاميذ الذين ذكروا اسم الطفل فى القائمة .

ب- طريقة القائمة والتقدير : The Rosler & Rating Method

فى هذه الطريقة يقدم للأطفال قائمة مرتبة أبجدياً بأسماء كل زملاء الفصل ويطلب منهم أن يقيموا على مقياس مدرج من (١- ٥ درجات) إلى أى مدى يرغبون فى العمل أو اللعب مع الطفل ، والدرجات المنخفضة تشير إلى عدم الرغبة فى اللعب أو العمل ، وتقييم الطفل يكون من متوسط القياس الذى تلقاه الطفل من زملائه .

٤- قوائم التقرير الذاتى : Self – Report – Inventories

وهى مخصصة لقياس التوكيدية عند الأطفال ، وهو ما يسمى باختبار توكيدية تقرير (SRAT – B) ، وتتكون من عشرين عبارة مأخوذة من اختبار التوكيدية السلوكى ، ضمت عشرة عبارات لتوضيح الاستجابات التوكيدية السلبية ، أما الباقى لتوضيح الاستجابات التوكيدية الإيجابية .

وتعد هذه القوائم من أكثر طرق التقرير شيوعاً فى مجال المهارات الاجتماعية ، وتتسم بالاقتصاد فى الوقت والجهد ، كما أنها غير مكلفة لأنها لا تتطلب شخصاً ماهراً أو مدرباً لكى يقوم بعملية المقابلة .

جوانب المهارات الاجتماعية :

جوانب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم كانت موضع اهتمام كثير من الدراسات والبحوث ، اهتمت بعضها بفحص سلوكيات الأطفال ذوى صعوبات التعلم السمعية والبصرية ، وتعبيرات الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وهنا يعرض الباحث بعض جوانب المهارات الاجتماعية .

١- التعاون : Cooperation

أشارت الدراسات التى تناولت المشاركة كخاصية من خصائص السلوك الاجتماعى إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل تعاوناً من الأقران ذوى التحصيل المنخفض وأنهم أقل اندماجاً وأقل مشاركة فى الأداء المدرسى ، ومن هذه الدراسات (Mcconaughy 1986 ; Wiener , et.al 1990) .

كما يشير ماكونتافى (Mcconaughy , 1986 : 101 - 106) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل اندماجاً فى المواقف الاجتماعية ، وأقل مشاركة فى الأداء المدرسى من أقرانهم العاديين ، وبصورة دالة إحصائياً .

٢- النظافة وحسن المظهر :

ويشير فون (Vaughn , 1985 : 588 - 591) كشفت دراسة ويلدجن وشيرمان Wildgen &Sherman 1982 عن أن ٣٠ ٪ من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى النظافة ، حسن المظهر ، الجاذبية العامة ، فى مقابل ٦٠ ٪ من الأطفال العاديين ومن المعروف أن المظهر العام يكون مؤثراً قوياً فى تقبل الآخرين ، كما وجد سبرستين وآخرون Sipertein , et.al 1978 أن معظم الأطفال ذوى صعوبات التعلم لم يستفيدوا من التغذية الرجعية ، والاقتراحات الخاصة بالمظهر الجسمانى وحسن المظهر ، ومن ثم أصبح هؤلاء الأطفال أقل تقبلاً وأقل مرغوبية من قبل الآخرين .

وقد أشارت دورين (Doreen , 1981 : 19) إلى أن مهارة حسن المظهر من المهارات الهامة ، والتى يجب أن تراعى عند وضع برامج التدريب على المهارات الاجتماعية الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٣- تكوين الصداقات والاحتفاظ بالأصدقاء :

تشير دورين (Doreen , 1981 : 18) إلى بعض المهارات الاجتماعية الأساسية فى تكوين الصداقات الحميمة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، والتى يجب أن تهتم بها البرامج العلاجية فى هذا المجال منها : الابتسام والضحك مع الأقران ، وتحية الأقران ، والمبادرة بالتفاعلات الاجتماعية مع الأقران ، وفى نفس الوقت الاستجابة لمبادرات الآخرين

والجاذبية العامة والتى تعتمد أساساً على حسن المظهر •

وقد وجد (Bursuck , 1989 : 188 - 194) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم عدد أقل من الأصدقاء ، بالمقارنة بالأطفال العاديين ، وبالمقارنة بالأطفال ذوى التحصيل المنخفض ، كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى تكوين صداقات حميمة مع الآخرين ، وخصوصاً الرفاق ، وكذلك يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء •

٤- سلوك الأطفال ذوى صعوبات التعلم داخل حجرة الدراسة :

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال أقل إنصاتاً للمدرس وأنهم يقضون وقتاً أقل فى أداء المهام الأكاديمية ، ويقضون وقتاً أكثر فى السلوك غير الأكاديمى بالمقارنة بالأطفال العاديين كما أنهم أقل تنفيذاً لإرشادات المدرس داخل الفصل الدراسى ومن هذه الدراسات (Bryan , 1974 ; Marglit , 1989 ; Bursuck ، 1989) •

٥- المكانة الاجتماعية : Social Status

كما أشارت نتائج الدراسات إلى تدنى المنزلة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال بين زملائهم حيث ينظر الآخرون (المدرسون ،الزملاء) إلى هؤلاء الأطفال على أنهم أقل مكانة اجتماعية بالمقارنة بالأطفال العاديين ، ومن هذه الدراسات (Bryan , 1974, 1981, 1984 ; Stiliadis & Wiener, 1989 ; Wiener, et . al, 1990) •

كما فحصت وينر (Wiener , 1987 : 62 - 79) نتائج عدد من الدراسات التى تناولت المكانة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم وقد اتفقت نتائج معظم هذه الدراسات على تدنى المكانة الإجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم •

كما يؤكد دودج (Dodge , 1986 : 1282 - 1297) أن هذا التدنى فى المكانة الاجتماعية يرتبط باضطراب المهارات الاجتماعية ، ويرجع القصور فى المهارات الاجتماعية إلى قلة معلومات عن أهمية المهارة ، وكذلك قلة الفرص المتاحة لممارسة المهارة ، وكثيراً ما يجمع هؤلاء الأطفال بين اضطراب الأداء الماهر واضطراب ضبط النفس وأن الأطفال

المرفوضين من قبل زملائهم يحصلون على تقديرات سلبية أكثر على مقاييس العلاقات الاجتماعية (السوسيومترية) بالمقارنة بأقرانهم العاديين .

٦- الإدراك الاجتماعى : Social Perception

وهو يعنى سرعة فهم الرسائل (المثيرات) الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية وضبط توقيت الاستجابة ، وكشفت نتائج بعض الدراسات عن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى إدراك المفاهيم الاجتماعية (Bryan, 1977, 1987 ; Axelord, 1982) .

كما كشفت نتائج دراسات أخرى عن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتم إدراكهم من قبل مدرسيهم على أنهم أقل فى منزلتهم الاجتماعية بالمقارنة بالأطفال العاديين وبالأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية (Bryan, 1990 ; Marglit, 1989) .

والأطفال ذوو صعوبات التعلم تنقصهم المهارات الاجتماعية الأساسية وإن امتلكوا البعض منها فإنهم لا يحسنون استخدامها فى المواقف المختلفة ، وقد تظهر لديهم سلوكيات اجتماعية غير مقبولة عند التواصل مع الآخرين ، وكذلك ينسحبون من المواقف الاجتماعية التى تحتاج إلى تواصل لفظى أو غير لفظى (Ariel , 1992) ، وكذلك يتجنبون السياق الاجتماعى للجماعة ويقابلون بالرفض والاهمال من قبل جماعة الأقران وتصل نسبة الرفض إلى أكثر من ٥٠٪ (Vaughn & Sinagub , 1998 : 226) .

وكذلك يميلون إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية وإلى العدوان والانحراف كما أنهم أقل تواصلاً مع أقرانهم ، وأقل مشاركة فى الأنشطة الصفية ، وأقل كفاءة فى العمل المدرسى (Mcconaughy & Ritter , 1980 ; Bender & Smith , 1990) .

ويتجاهلون التأييد الاجتماعى عن تعاملهم مع مصدر الضغط الأكاديمى أومع المشكلات الشخصية (Gelsthardt & Munsch , 1996) ، ويعجزون عن اتخاذ قرارات مناسبة فى القضايا الاجتماعية لقصور مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية ، وقلة المعلومات الأساسية (Fine , 1987 : 633 - 635) .

كما أنهم أقل مشاركة فى الأنشطة الاجتماعية كأنشطة النوادى أو الألعاب الرياضية ، وينساقون وراء أقرانهم ويقضون معظم أوقات فراغهم أمام التليفزيون ، ويعزفون عن مناقشات الفصل ويهملون الاهتمام بالموضوعات الدراسية ، ولا يتطوعون لمشاركة الآخرين ولا يسعون للحصول على الدعم الاجتماعى (Larkin & Ellis, 1998) ، وكذلك لديهم اضطرابات انفعالية واجتماعية وإدراك منخفض عن الذات ، ويبالغون فى السلوكيات العدوانية ، ومشاكسين ومصدر تعطيل داخل حجرة الدراسة ويأتون بسلوكيات غير مقبولة اجتماعياً ، وأيد ذلك عدة دراسات مثل (Lewandowski & Arcongelo , 1994 ; Meltezeri , et.al. , 1998 ; Fisher , 1996) .

وقد استنبط (Caldarella & Merrell, 1997 : 2- 11) تصنيفاً علمياً عند مراجعتهم للمهارات الاجتماعية يتضمن خمسة أبعاد عريضة للمهارات الاجتماعية هى : -

١ - مهارات العلاقات مع الأفراد مثل تحية ومجاملة الآخرين ، مد يد العون ، دعوة الأقران للعب ، وهذا متضمن فى أكثر من نصف الدراسات .
٢ - مهارة الأداة الذاتية مثل التحكم المزاجى ، اتباع التعليمات ، الوصول إلى حل وسط فى مواقف الصراع ، وتضمن ذلك ٥٢ ٪ من الدراسات .
٣ - مهارات العلاقات الأكاديمية وتتمثل فى استكمال العمل على نحو مستقل ، الإنصات إلى توجيهات المدرس ، إنتاج عمل جيد مقبول ، ويتضمن ذلك ٤٨ ٪ من الدراسات .
٤ - مهارات الطاعة والالتزام وتتمثل اتباع التعليمات والقواعد ، استخدام وقت الفراغ على نحو مناسب ، ويتضمن ذلك ٣٨ ٪ من الدراسات .
٥ - مهارات التأكيد وتتمثل فى المبادرة بالمحادثة ، تقبل المجاملات ، دعوة الأقران للعب ، ويتضمن ذلك فى ٣٣٪ من الدراسات .

المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم :

يذكر فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٦٠١) أن هناك إجماعاً بين المنظمات المختلفة على تضمين تعريفات صعوبات التعلم ، بحيث تشمل اضطرابات أو صعوبات المهارات الاجتماعية Social Skills Deficits كمجال نوعى من مجالات صعوبات التعلم .

ويذكر جرشام (Gresham, et.al , 1989 : 247 - 279) أنه بينما تتفق هذه المنظمات وكذا المربون على أن اضطراب أو قصور المهارات الاجتماعية مهمة لتخطيط برامج التدخل

العلاجى ، فإن هناك نوع من الاختلاف حول اعتبارها أحد المحكات التى يمكن فى ضوئها تحديد ذوى صعوبات التعلم .

وأما عن المهارات الاجتماعية الأساسية فى تكوين الصداقات الحميمة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتى يجب أن تهتم بها البرامج العلاجية فى هـذا المجـال منهـا: الابتسـام والضحك مع الأقران ، و تحية الأقران ، والمبادرة بالتفاعلات الاجتماعية مع الأقران ، وفى نفس الوقت الاستجابة لمبادرات الآخرين ، والجاذبية العامة والتى تعتمد أساسـاً علـى حسن المظهر (Doreen , 1981 : 52) .

ويتسم سلوك الأطفال ذوىصعوبات التعلم داخل حجرةالدراسة بأنهم أقل إنصاتاً للمدرس وأنهم يقضون وقتاً أطول فى أداء المهام الأكاديمية ، ويقضون وقتاً أكثر فى السلوك الأكاديمى بالمقارنة بالأطفال العاديين ، كما أنهم أقل تنفيذاً لإرشادات المدرس داخل الفصل الدراسى (Bryan , 1974 : 26 - 34) .

وقد ميز براون وهيدينجر (Brown & Hedinger , 1995 : 98 - 108) بين خمس مشكلات يبديها الأطفال ذوو صعوبات التعلم فى سياق العملية التعليمية هى :

١ – مشكلات معالجة سمعية تجعل من الصعب عليهم تفهم الرسائل اللفظية .

٢– الذاكرة طويلة / قصيرة الأمد : مثل صعوبة تذكر التسلسل التعليمى أوالأحداث بعد المحادثة أو استرجاع معلومات شخصية أو أحداث ماضية .

٣– الانتباه : حيث يبدو فى حالة عدم انتباه ، ينتقل من موضوع لموضوع ، مسار محادثته ضعيف .

٤– أوجه العجز البصرى أو المكانى أو الحركى : وتبدو أوجه العجز فى عد النقود ، استخدام أدوات الكتابة .

٥– اللغة التعبيرية : فجمل حديثهم غير كاملة ، وفهمهم ناقص لأفكار الأقران .

وبالنسبة لتكوين صداقات والاحتفاظ بها أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم عدد أقل من الأصدقاء بالمقارنة بالعاديين ، وكذلك بالمقارنة بالأطفال ذوى التحصيل المنخفض (Bursuk , 1989 : 188 - 194) ، كذلك فهم يعانون من صعوبات

فى تكوين صداقات حميمة مع الآخرين خصوصاً الرفاق ، وكذلك يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء (McIntosh , et.al , 1991 : 451 - 459) •

ويشير بريان (Bryan , 1979 : 233 - 246) إلى أن الإناث ذوات صعوبات التعلم أكثر رفضاً من زملائهن الذكور ، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ليسوا مرفوضين فقط من قبل الأقران والمدرسين بل أيضاً من قبل الآباء والغرباء •

كما يشير بريان (Bryan , 1990 : 160) كذلك إلى أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم أكثر رفضاً واهمالاً ، وأقل تقبلاً من قبل الآخرين (مدرسين ، زملاء) بالمقارنة بالأطفال العاديين •

وكذلك يؤكد وينر وهاريس (Wiener & Harris , 1990 : 117) على أن الأطفال المرفوضين يكونون أكثرعرضة للإصابة بأنواع عديدة من المشكلات النفسية ومشكلات التوافق الاجتماعى التى تشمل الإجرام والأمراض العقلية والصعوبات المتصلة بالعمل •

ويشير بيرمان (Bierman , 1989 : 53 - 84) إلى أن الأطفال المنبوذين من الآخرين يحصلون على تقديرات سلبية أكثر Negative Nominations وتقديرات إيجابية أقل Positive Nominations على مقياس العلاقات الاجتماعية ، وتشير أيضاً إلى بعض خصائص الأطفال المرفوضين من قبل المدرسين والأقران ومن بينها اضطراب السلوك ، العدوانية ، الاعتمادية ، عدم التعاون •

كما يذكر بريان وآخرون (Bryan , et .al , 1984 : 64 - 71) أنه إذا نظرنا إلى المكانة الاجتماعية ، نجد أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بتدنى المنزلة الاجتماعية لهم بين زملائهم ، حيث ينظر الآخرون (المدرسون ، الزملاء) إلى هؤلاء الأطفال على أنهم أقل مكانة اجتماعية بالمقارنة بالأطفال العاديين •

ويؤكد دودج (Dodge , 1986 : 1287- 1297) أن هذا التدنى فى المكانة الاجتماعية يرتبط باضطراب المهارات الإجتماعية ، ويرجع القصور فى المهارات الاجتماعية إلى قلة معلومات الفرد عن أهمية المهارة الاجتماعية ، وكذلك الفرص المتاحة لممارسة المهارة ،

وكثيراً ما يجمع هؤلاء الأطفال بين اضطراب الأداء الماهر واضطراب ضبط النفس ، وأن الأطفال المرفوضين من قبل زملائهم يحصلون على تقديرات سلبية أكثر على مقياس العلاقات الاجتماعية (السيسيومترية) بالمقارنة بأقرانهم العاديين .

وبالنسبة للتعاون نجد أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل اندماجاً وأقل مشاركة فى الأداء المدرسى . (Dodge , 1983 : 1386 - 1399) ، كما أن الأطفال الذكور ذوى صعوبات التعلم أقل اندماجاً فى المواقف الاجتماعية وأقل مشاركة فى الأداء المدرسى من أقرانهم العاديين وبصورة دالة إحصائياً ، كما أكدت بعض الدراسات على أن التعاون سواء فى اللعب أو ممارسة أى نشاط آخر مؤشر جيد على اللعب أو التقبل من قبل الآخرين ويكون دليلاً على شعبية الرفاق (Dodge , et.al , 1986 : 1287 - 1297) ، كما تؤكد وينر وآخرين (Wiener , et. al , 1990 : 506 -511) على أن تقبل الأقران فى حالة الأطفال العاديين مرتبط بالتعاون ، القيادة ، المرح ، الفكاهة ، أما فى حالة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فيرتبط تقبل الأقران لهؤلاء الأطفال بخاصية التعاون فقط .

أما بالنسبة لمهارة النظافة وحسن المظهر عند ذوى صعوبات التعلم فإن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات فى النظافة ، وحسن المظهر والجاذبية العامة بالمقارنة بالأطفال العاديين ، كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يستفيدون من التغذية الرجعية والاقتراحات الخاصة بالمظهر الجسمانى وحسن المظهر ، ومن ثم أصبح هؤلاء الأطفال أقل تقبلاً وأقل مرغوبية من قبل الآخرين (Vaughn , 1985 : 588 - 591) .

ويرى الباحث مما سبق أهمية تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم على مهارة حسن المظهر ومهارة المشاركة الاجتماعية لأنهما يساعدان فى وجود تقبل من قبل الآخرين لهم .

وإذا نظرنا إلى الإدراك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، والذى يقصد به (سرعة فهم الرسائل الاجتماعية اللفظية – ضبط توقيت الاستجابة) فإننا نجد هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات فى إدراك المفاهيم الاجتماعية ، كما أنهم يدركون أنفسهم على أنهم أقل مكانة اجتماعية (Bursuck , 1989 : 188 - 194) .

وتشير سعدة أحمد إبراهيم (١٩٩٤: ٣٣) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل دقة فى فهم السلوكيات غير اللفظية بالمقارنة بالأطفال العاديين ويقصد بالتعبيرات غير اللفظية المتضمنة فى المهارة الاجتماعية والتى يمكن تدريب الأطفال عليها : استمرار الاتصال بالعين ، الابتسام فى الوقت المناسب ، ضبط توقيت الاستجابة .

وبالنسبة للسلوكيات اللفظية فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يستخدمون لغة أكثر تعقيداً عند التفاعل مع الأقران ، كما أنهم يبدأون الحديث بطريقة تنافسية ، ويستخدمون ألفاظ غير لائقة ، ويعانون من صعوبة فى التحدث ، بالإضافة إلى ذلك فإن المراهقين ذوى صعوبات التعلم أقل كفاءة فى تكوين الجمل ، وفى تعريف واسترجاع الكلمات ، وأنهم أقل دقة فى استجابتهم للمثيرات اللفظية (Bryan , et.al , 1984 : 13 - 22) .

ويذكر فون (Voughn , 1985 : 588 - 591) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يستخدمون لغة معقدة مع الأطفال الصغار ، ونادراً ما يستفسرون عن المعلومات الغامضة ، وأنهم أكثر استخداماً للتعبيرات العدائية بالمقارنة بالأطفال العاديين ، وأنهم نادراً ما يتحدثون بالعبارات السارة اجتماعياً ، وأنهم لا يتأثرون بالاستجابات اللفظية للآخرين ، ومن هنا يبدون وكأنهم غير حساسين لاستجابات الآخرين .

ومما سبق يخلص الباحث إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية يتسمون بأنهم أكثر رفضاً وأكثر اهمالاً ، وأقل تقبلاً وأن الآخرين ينظرون إليهم على أنهم أقل مكانة اجتماعية ، وأنهم أقل مشاركة ، وأقل تعاوناً ، وأنهم يعانون من اضطراب السلوك اللفظى وغير اللفظى ، وأنهم يعانون من سوء التوافق الشخصى والاجتماعى ومن مشكلات تتعلق بالنظافة وحسن المظهر ، وكذلك الانتباه للآخرين والتركيز فيما يقولون ، كذلك هم يحظون بتقدير منخفض من الأقران ، والمعلمين ، والوالدين ، ومن أنفسهم .

عوامل وأسباب مشكلات المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم :

تناول العديد من الباحثين مختلف التفسيرات للعوامل والأسباب التى تقف خلف المشكلات أو الصعوبات الاجتماعية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، ومن هؤلاء الباحثين (Gresham & Elliott , 1989 ; Bryan & Bryan , 1986) ، وفيما يلى نعرض العوامل والأسباب التى تقف خلف صعوبات المهارات الاجتماعية :-

أ- عوامل وأسباب أولية :

تمثل العوامل والأسباب المتعلقة بالاضطراب الوظيفى للجهاز العصبى المركزى أهم الأسباب التى يمكن عزو المشكلات أو الصعوبات الاجتماعية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم إليها ، وقد تأكد هذا من خلال تضمين تعريف اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) أن اضطراب المهارات الاجتماعية نتيجة لاضطرابات وظيفية فى الجهاز العصبى المركزى (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٦٠٩) .

ولكن يرى جرشام و إليوت (Gresham&Elliott , 1989 : 120 -124) أنه يجب التحفظ عند رد الصعوبات أو المشكلات الاجتماعية إلى أسباب عصبية نتيجة لاضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى ، حيث لا توجد أبحاث تدعم هذا الافتراض ، غير أن هناك اتفاقاً بين مختلف النظريات على أن هذه الصعوبات ترجع إلى أسس عصبية تتداخل مع العوامل الوراثية نتيجة هذا التباين فى المشكلات الاجتماعية .

والباحث يتفق مع جرشام وإليوت حيث إنه لا يمكن عزل العوامل الاجتماعية التى تتمثل فى أساليب التنشئة ، الاتجاهات الوالدية ، الرفاق ، المدرسة ، دعم أنماط التفاعل الاجتماعى الإيجابى عن المشكلات الاجتماعية .

ب- أسباب وعوامل ثانوية :

يقصد بالأسباب والعومل الثانوية أن الصعوبات الاجتماعية هى آثار جانبية أو نتاج للمشكلات أو الصعوبات الأكاديمية التى يعانى منها الطلاب ذوو الصعوبات فى التعلم ، ويقوم هذا التوجه على الافتراضات التالية :-

١- أن المشكلات أوالصعوبات الاجتماعية هى نتيجة لتكرار مرور الطلاب ذوى صعوبات التعلم بمواقف وخبرات من الفشل الأكاديمى أو الدراسى ، مما يجعل نظرة مدرسيهم وآبائهم وأقرانهم لهم دون المستوى ، وهذا بدوره يؤثر على إدراكهم لذواتهم فيتجهون إلى الانسحاب من مواقف التنافس الأكاديمى ، وهى مواقف ذات طبيعة تفاعلية .

٢- أن التحصيل والمستوى الأكاديمى هما أو أيهما المحدد لمركز الطالب فى كل من الأسرة والمدرسة ، وبين جماعة الأقران ، وعليه وفى ضوئه تتحدد كافة التفاعلات والعلاقات ، وهذه

التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلى أوالأكاديمى للطالب فتدعم تقدير الطالب لذاته ويشعر بالفخر والزهو والاعتزاز إذا كان متفوقاً ، وتؤثر سالباً على الطالب فينخفض تقديره لذاته ، ويشعر بالخزى والخجل وتجنب مواجهة الآخرين إذا كان مستواه الأكاديمى منخفضاً ٠

٣- إن الدراسات والبحوث التى أجريت على العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات باعتبار أحدهما سبباً والآخر نتيجة والعكس بالعكس ، توصلت إلى أن قيم (ف) باعتبار التحصيل الأكاديمى سبباً ومفهوم الذات نتيجة كانت أكبر بصورة ملموسة منها عند افتراض أن مفهوم الذات سبباً والتحصيل الأكاديمى نتيجة (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٦١٠ - ٦١١) ٠

ج- عوامل وأسباب تتعلق باضطراب العملية النفسية :

أوضحت بريان (Bryan, 1978 : 81) عدداً من المبررات لاضطراب السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، ومنها أن المشكلات الاجتماعية للطلاب ذوى صعوبات التعلم تعتبر واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التى يعانى منها هؤلاء الأطفال ٠

وكذلك تناولت وينر (Wiener, 1987 : 162-163) المكانة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم من وجهة نظر زملائهم ، وقدمت أحد التفسيرات لتدنى مكانة هؤلاء الأطفال الاجتماعية من قبل أقرانهم ، حيث أكدت أن المكانة الاجتماعية المتدنية التى ترجع إلى اضطراب العمليات النفسية مثل عملية الإدراك الاجتماعى ، قد تكون سبباً فى انخفاض التقبل للأطفال ذوى صعوبات التعلم من قبل الآخرين ، حيث وجدت أن أداء الأطفال على مقاييس العمليات المختلفة ترتبط إيجابياً مع مقاييس التقبل من قبل الآخرين ٠

د- عوامل وأسباب تتعلق باضطراب الاستراتيجية :

كشفت وينر (Wiener , 1987 : 162 - 163) عن افتراض لتفسير تدنى المكانة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم من قبل الآخرين ، ويسمى هذا الافتراض باضطراب الاستراتيجية يؤكد على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يستخدمون أساليب غير مناسبة لعملية التعلم وأنهم غيرنشطين تجاه عملية التعلم ، وإذا كان ذلك يفسر انخفاض مستوى تحصيل هؤلاء الأطفال فإنه يمكن أن يفسر كذلك منزلتهم الاجتماعية ٠

ر- عوامل وأسباب تتعلق بنظرية التعلم الاجتماعى :

صعوبات المهارات الاجتماعية من وجهة نظرأصحاب نظريةالتعلم الاجتماعى ترجع إلى الفشل فى تشكيل مسالك اجتماعية ، ويميز باندورا Bandura بين اكتساب المهارة ونقص المهارة ، حيث يعتبر نقص المهارة الإجتماعية للفشل فى اكتساب المهارة ذاتها ، أى أنها ليست موجودة فى الرصيد المعرفى للفرد ، وذلك بسبب نقص الفرصة لتعلم المهارة الاجتماعية ، أما نقصان الأداء المناسب لمهارة ما فهذا يعنى وجود المهارة فى رصيد الفرد المعرفى ولكن تنقصه الفرصة لكى يظهر هذا الأداء الاجتماعى الماهر ، أو نتيجة لعدم تدعيم السلوكيات الاجتماعية المقبولة وتشجيع الأداء الماهر (Gresham & Elliott , 1989 : 120 - 124) .

ويذكر أحمد أبو عمر (١٩٩٣ : ٣) عن مكميلان Mcmullin 1981 من أهم فروض هذه النظرية أن معظم السلوك الإنسانى يتم اكتسابه عن طريق الملاحظة وبناءً على نظرية باندورا Bandura فإن الفشل أو النقص فى الأداء الاجتماعى ينظر إليه باعتباره سلوكاً مكتسباً عن طريق الملاحظة كما أن معتقدات الفرد وأفكاره وتوقعاته وتخيلاته تمثل قسطاً كبيراً فيه ، وعلى الرغم من أن باندورا لم ينكر دور الجوانب المعرفية السلبية فى إحداث الاضطرابات النفسية إلى جانب النقص فى المهارات الاجتماعية إلا أنه يركز أساساً فى علاج تلك الاضطرابات على تعديل الجوانب السلوكية فقط ، باستخدام أساليب التدريب على المهارات الاجتماعية مفترضاً أن تحسن الجوانب السلوكية كفيل بإحداث تغيرات إيجابية فى الجوانب المعرفية لدى الفرد .

يرى الباحث من خلال العرض السابق للعوامل والأسباب التى تناولت تفسير اضطراب السلوك الاجتماعى للأطفال ذوى صعوبات التعلم أو تدنى مكانتهم الاجتماعية لدى أقرانهم ومدرسيهم وحتى لدى أبائهم ، أن الأسباب والعوامل عديدة ومتنوعة ، وليس هناك اتفاق بين أصحاب الأسباب الفعلية لهذا الاضطراب ، وأنه لم يتمكن من وضع إطار متكامل لتفسير اضطرابات السلوك الاجتماعى لهذه الفئة .

كما يرى الباحث أن اضطراب السلوك الاجتماعى للأطفال ذوى صعوبات التعلم من الاضطرابات التبادلية ، بمعنى أنه قد يكون نتيجة للقصور المعرفى المتمثل فى بعض

الصعوبات الأكاديمية التى يعانى منها الأطفال ذوو صعوبات التعلم ، وفى نفس الوقت قد يسبب مزيداً من صعوبات التعلم ٠

هذه الطبيعة التبادلية للاضطراب فى السلوك الاجتماعى للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، تتساير مع ما يشير إليه بورسوك و آشر (Bursuck & Asher , 1986 : 41 - 49) حيث يريان أن اضطراب أو نقص المهارة الأكاديمية تحدثان فى وقت واحد لدى الأطفال ، ومن ثم فمن الصعب أن نستنتج أى الحدين يكون سبباً وأيهما يصبح نتيجة للآخر ٠

إضافة إلى التفسير السابق يرى الباحث أن ضعف المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يرجع إلى عجزهم عن فهم المؤشرات والدلالات والمعايير الاجتماعية التى يسير عليها المجتمع ، كما أنهم أقل قدرة على الإنصات للآخرين حتى يستطيعوا فهم ما يريدون ومن ثم الاستجابة لهم ، وذلك فضلاً عن عجزهم عن المشاركة الاجتماعية لأقرانهم ٠

رابعا : تعديل المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم باستخدام فنيات العلاج السلوكى :

المهارات الاجتماعية عنصر بارز للأطفال المصنفين من ذوى صعوبات التعلم ، ومن الأساليب التعليمية الأكثر شيوعاً بالنسبة لهؤلاء الأطفال أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية Social Skills Training (SST) (Frank, et. al , 2001) ٠

لقد كان المنطق وراء استخدام المهارات الاجتماعية مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو تعديل السلوك الاجتماعى السلبى إلى سلوك اجتماعى إيجابى ، حيث أن السلوك المهارى المعقول سيؤدى إلى نتائج إيجابية وزيادة فى التقبل والتأثير الاجتماعى وإلى زيادة كفاءة التفاعل البين شخصى ،ومن ثم سيتحرر الطفل صاحب الصعوبة من الإحساس بالعجز ويبدأ ببناء الثقة بالنفس وبالقدرة على تجاوز الصعوبة ويبدأ الانتقال من دافعية سالبية معطلة إلى دافعية إيجابية نشطة ويتأتى ذلك من خلال التغذية المرتدة عن طريق اخباره بالنجاح الذى حققه حتى لو كان هذا النجاح صغيراً وتقديم التدعيم المناسب ، ويترتب على ذلك زيادة الثقة بالنفس وخصوصاً إذا كان التعزيز يتم وسط جماعة (سعدة أحمد إبراهيم ، ١٩٩٤ : ٤٠) ٠

ويشير أحمد أبو عمر (١٩٩٣ : ٢٣) إلى أن كلا من جولد وماكفول Gold & Macfool 1975 توصلا إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية هو أحد الأساليب العلاجية المؤسسة على التعلم ، وعلى الأخص التعلم بالملاحظة ، ويهدف إلى زيادة كفاءة الأداء فى المواقف الاجتماعية الحرجة والتى تتطلب تفاعلات بينشخصية ، ويريان أنه بواسطة هذا الأداء الفعال يتمكن الفرد من الحصول على أعلى تدعيم موجب من البيئة الإجتماعية ، وبواسطته أيضاً يتلاشى العقاب الاجتماعى أو يظل عند أدنى حد له .

ولقد تعددت الدراسات التى استخدمت المهارات الاجتماعية كمدخلاً لتعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، ففى دراسة لاجريكا وميسبوف (Lagreca &Mesibov, 1981 : 197 - 199) استخدما برنامج للتدريب على مهارات الاتصال والمحادثة والمبادأة فى المواقف الاجتماعية مع مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وأظهرت النتائج زيادة فى التفاعلات الاجتماعية للأطفال المشاركين ، وتحسن فى المستوى الأكاديمى لديهم ، كما استخدم بيرلير وآخرين (Berler , et.al , 1982 : 41 – 53) برنامجاً للتدريب اشتمل على بعض المهارات مثل (مداومة النظر للمتحدث الآخر ، المبادأة فى التفاعلات الاجتماعية ، تقديم التحية ....) مع مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وأشارت النتائج إلى إمكانية تعلم المهارات الاجتماعية مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم والاحتفاظ بها واستمرارها من خلال البرامج المحددة والمواقف المرسومة .

كما استخدم ديمرس (Demers , 1981: 825 - 831) برنامجاً يساعد على تغيير سلوك الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كما يساعد على تحقيق فاعلية الأداء الأكاديمى لدى هؤلاء الأطفال وتحفيزهم على تكملة الأعمال التى يكلفون بها ، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم فى تعديل السلوك وفى رفع مستواهم الأكاديمى ، وأشارت كذلك النتائج فى دراسة هازل وأخرين (Hazel, et . al ,1982 : 398 - 402) إلى حدوث تحسنات دالة فى المهارات الاجتماعية المستهدفة ، وتضمن التدريب على المهارات الاجتماعية أساليب النمذجة ، والتدريب ، والاحتفاظ بالسلوك من خلال التغذية الرجعية المناسبة ، وكشفت النتائج عن فعالية الإجراء مع المهارات المستهدفة .

ومن الأساليب الستخدمة أيضاً فى تحسين المهارات الاجتماعية مجموعات التعلم التعاونى والتى تتمثل فى إدراج تعليم المهارات الاجتماعية فى المنهج القائم من خلال استخدام مجموعات تعاونية ، وقد أظهرت الدراسات أن تقنيات التعلم التعاونى كانت فعالة فى تعلم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ، كما يحسن التعلم التعاونى قبول الأطفال ذوى صعوبات التعلم من جانب أقرانهم (Dianne , et.al , 2002) .

كذلك الأساليب المستخدمة فى تحسين المهارات الاجتماعية القصص الإجتماعية وهى واحدة من الاستراتيجيات التى يمكن استخدامها بواسطة أخصائى القراءة لوصف معلومة اجتماعية هامة (Gray , 1998 : 167 - 198) .

ويقدم هنرى ريف (Henry , B.Reiff , 1995 : 1254) نصائح لمن يعملون مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم ويعانون من مشكلات فى المهارات الاجتماعية ، وهى تتمثل فيما يلى :

١- يحتاج الطفل إلى تعزيز إيجابى : فهؤلاء الطلاب يكافحون لوحدهم ، وهم عندما يتعلمون القراءة يكونون فى حاجة إلى فهم كل خطوة تدفع بهم للأمام ، وذلك بالثناء وتشجيع وتقدير الذات وتجنب المشاعر السلبية .

٢- يتعين أن يكون التعزيز الإيجابى واقعياً ، وغرس الإحساس بالفخر فى نفوسهم عندما يقومون بعمل جاد .

٣- التحدث مع الطفل عن سلوكه : فيجب على المعالج أن يكون أميناً ، وأن يتحدث مع الطالب باحترام عن حاجته لتحسين علاقته مع الآخرين ، فكثير من هؤلاء الطلاب غير واعين بتأثيرهم على الآخرين ، لذلك يجب أن يوضح المعالج الجوانب الطيبة والجوانب غير الطيبة فى سلوك الطفل ، حتى يعدل الجوانب الغير طيبة .

٤- قيام المعالج بتنظيم جماعة اجتماعية لهؤلاء الأطفال : فالعزلة الاجتماعية هى التحدى الأكبر الذى يواجه هؤلاء الطلاب ، لذا على المرشد أن يبدأ بإنشاء جماعة مساندة ، أو جماعة نشاط اجتماعى (ومن المقيد الإستعانة بجهود الجمعيات الأهلية لمساندة هؤلاء الطلاب) حيث إن

المهارات الاجتماعية مهمة للنجاح مثل المهارات الأكاديمية ، لذا يجب مساعدتهم على تعلم المهارات الاجتماعية التى تساعدهم طوال حياتهم .

ويذكر (Latricia , et.al , 1997) أنه يوجد فى الأسواق عديد من البرامج التى طورت ليستخدمها المدرسون فى اكساب طلابهم مهارات اجتماعية محبوبة والحفاظ عليها ، وأحد هذه البرامج يسمى Skill Streaming ، وهذا البرنامج السلوكى مكون من أربعة مكونات :

- النمذجة modeling وهى تعطى الطفل الفرصة للرؤية والسماع واختبار سلوكيات محددة .
- لعب الدور role playing وهى تقنية تساعد الطفل على لعب دور نشط ، واستيعاب تعلم المهارة .
- الأداء والتغذية الرجعة performance feedback وهو يضفى تعزيز نوعى لدى الطالب ، واقتراحات حول تحسين المهارة.

مما سبق يرى الباحث أن الدراسات اختلفت حول تحديد أبعاد المهارات الاجتماعية التى يتم تعديلها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كما اختلفت أيضا حول أساليب علاج المهارات الاجتماعية ، فالبعض استخدم أسلوب التعزيز فقط ، والبعض استخدم أسلوب النمذجة والتدريب والممارسة ، وآخرون استخدموا التعلم التعاونى ، وهذا يجلعنا فى حاجة لمعرفة أى هذه الأساليب أكثر كفاءة مع الاطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يتسمون بسمات خاصة مثل تشتت الانتباة ، النشاط الزائد ، الاندفاعية ، قلة الانتباه وغيرها والتى تجعل ما يصلح مع الاطفال العاديين من أساليب علاجية لايصلح معهم .

الفصــــــــل الثـــالث

الدراســــــات الســـــابقة

أولا : دراسات تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

ثانيا : دراسات تناولت استخدام فنيات العلاج السلوكى فى تعديل المهارات الاجتماعية لدىالأطفال ذوى صعوبات التعلم .

ثالثا : فروض الدراسة .

الفصـــل الثـــالث

الدراســـات الســابقة

يشمل هذا الفصل بعض الدراسات التى تناولت استخدام بعض فنيات العلاج السلوكى (التعزيز – التعلم بالنموذج – التعزيز والتعلم بالنموذج معاً) فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، بيد أن قلة قليلة من الدراسات تناولت استخدام فنيات العلاج السلوكى فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم خاصة فى البيئة المصرية .

وقد قام الباحث الحالى بتقسيم الدراسات السابقة إلى مجموعتين هما : –

١– دراسات تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢– دراسات تناولت استخدام فنيات العلاج السلوكى فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

أولاً : الدراسات التى تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

١– دراسة بريان **Bryan** (١٩٧٤) : (أ)

الهدف : فحص سلوكيات الأطفال ذوى صعوبات التعلم داخل حجرة الدراسة ومقارنتها بسلوكيات الأقران العاديين .

العينة : قسمت العينة إلى مجموعتين ، خمسة أطفال ذوى صعوبات تعلم ، وخمسة أطفال عاديين ، وتمت ملاحظة السلوكيات الآتية :

أ– السلوك الموجه للمهام الأكاديمية .

ب– السلوك غير الأكاديمى .

ج– التفاعلات الاجتماعية .

الأدوات : مقياس العلاقات الاجتماعية ، قائمة سلوك الفصل .

النتائج : كشفت النتائج عن تجاهل المدرسين والزملاء للتفاعلات الاجتماعية التى يبديها الأطفال ذوو صعوبات التعلم .

٢ – دراسة بريان Bryan (١٩٧٤) : (ب)

الهدف : تهدف هذه الدراسة إلى فحص مدى تقبل الأطفال ذوى صعوبات التعلم من جانب رفاقهم ٠

العينة : تكونت عينة الدراسة من ٨٤ طفلاً ذوى صعوبات تعلم منهم ٣٥ ذكراً من البيض ، ٢٩ ذكراً من السود ، ١٠ إناث من السود ، ١٠ إناث من البيض ، وعينة مجانسة فى النوع والسلالة من العاديين ٠

الأدوات : مقاييس تقدير العلاقات الاجتماعية "السوسيومترية" (لمورينو Moreno ١٩٦٠ ، وجارى Garry ١٩٦٣) ٠

النتائج :

– الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل شعبية بين أقرانهم بالمقارنة بالعاديين ٠
– الأطفال ذوو صعوبات التعلم يحظون بدرجة أقل من التقبل الاجتماعى كما أنهم أكثر رفضاً من جانب أقرانهم بالمقارنة بالعاديين ٠
– تدنى المكانة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم بالمقارنة بالعاديين ٠
– إن الإناث البيض ذوات صعوبات التعلم حصلن على أدنى درجات التقبل الاجتماعى وعلى أعلى درجات الرفض الاجتماعى بالمقارنة بالأقران الذكور ٠

٣– دراسة بريان Bryan (١٩٧٧) :

الهدف : تهدف الدراسة إلى فحص مدى فهم الأطفال ذوى صعوبات التعلم للاتصالات غير اللفظية ، وتفترض الدراسة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى فهم الاتصالات غير اللفظية بالمقارنة بالعاديين ٠

العينة : ٢٣ طفلاً من ذوى صعوبات التعلم ، ١١ طفلاً من العاديين فى سن (٩ – ١١ سنة) ٠

الأدوات : اختبار "روزنتال" " Rosental " (١٩٧٧) لقياس مدى فهم الاتصالات السمعية البصرية لدى الأطفال ٠

النتائج : – لا توجد اختلافات دالة إحصائياً بين الذكور ذوى صعوبات التعلم ، وأقرانهم من الإناث ذوات صعوبات التعلم فى الاتصالات غير اللفظية ٠
– حصل الأطفال ذوو صعوبات التعلم على درجات أقل فى فهم الاتصالات السمعية بالمقارنة بدرجاتهم فى فهم التعبيرات المرئية ٠
– الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل دقة فى فهم الاتصالات غير اللفظية من الأطفال العاديين وبصورة دالة إحصائياً ٠

٤- دراسة بريان وآخرين Bryan, et.al. (١٩٨٢) :

الهدف : تهدف هذه الدراسة إلى فحص تفاعلات الأطفال ذوى صعوبات التعلم مع أقرانهم خلال حل مشكلات فى مجموعات صغيرة وهذه المشكلات تتطلب اتخاذ قرار جماعى .

العينة : تكونت عينة الدراسة من (٢١) تلميذ من الصفين الثالث والرابع (١٣ ذكراً- ٨ إناث) ، (٢٥) تلميذاً من الصفين الخامس والسادس (١٦ ذكراً - ٩ إناث) ، (٨) تلاميذ من الصفين السابع والثامن (٥ ذكور - ٣ إناث) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

- تكونت المجموعة الضابطة من (١٨) تلميذاً من الصفين الثالث والرابع (١١ ذكراً - ٧ إناث) ، (٢٢) تلميذاً من الصفين الخامس والسادس (١٣ ذكراً - ٩ إناث) ، (٦) تلاميذ من الصفين السابع والثامن (٣ ذكور - ٣ إناث) .

الأدوات : استخدم فى هذه الدراسة تقديرات المدرس ، اختبارات الذكاء ، اختبارات تحصيلية لتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

النتائج :

- الأطفال ذوو صعوبات التعلم فى الصفوف من الثالث إلى الثامن أقل دفاعاً عن أرائهم من أقرانهم بالمقارنة بالأطفال العاديين .
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل سيطرة وأكثر انصياعاً لأراء الآخرين بالمقارنة بالعاديين .
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من عجز فى المهارات اللغوية والمهارات التركيبية .

٥- دراسة أكسيلورد Axelord (١٩٨٢) نقلاً عن سعدة أحمد إبراهيم ١٩٩٤ :

الهدف : تهدف الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت اختبارات " روزنتال " لفهم الاتصالات السمعية البصرية واختبار الذكاء الاجتماعى يمكنها الكشف عن الاضطرابات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

العينة : تكونت عينة الدراسة من ٥٤ طفلاً ذوى صعوبات تعلم ، ٩٣ طفلاً من العاديين من الصفين (الثامن ، التاسع) .

الأدوات : اختبار "روزنتال" للأطفال وثلاثة اختبارات تمثل الإدراك الاجتماعى غير اللفظى مأخوذة من نموذج جيلفورد لبنيه العقل .

النتائج :

- كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات جوهرية بين الأطفال ذوى صعوبات

التعلم ومجموعة العاديين على جميع مقاييس "روزنتال" عند مستوى ٠,٠٠١ ٠

- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل فى مهارة الإدراك الاجتماعى غير اللفظى من الأقران العاديين وبصورة دالة إحصائياً عند ٠,٠١ ٠
- كشفت أيضاً عن أن اختبار الورقة والقلم للذكاء يعطى مؤشراً سريعاً لمستوى مهارة الإدراك الاجتماعى٠

٦- دراسة ماكونتافى وريتر Mcconaughy & Ritter (١٩٨٦) :

الهدف : فحص الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم بالمقارنة بالأطفال العاديين ٠

العينة : تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) ولداً تتراوح أعمارهم بين (٦ – ١١) سنة ، وتم تشخيصهم فردياً ٠

الأدوات : طبق اختبار وكسلر لتقدير الذكاء بالإضافة إلى اختبارات أكاديمية نفسية وعصبية أخرى ، وكذلك تم استيفاء قائمة الطفل من قبل الآباء ٠

النتائج :

- كشفت نتائج الدراسة عن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل مشاركة فى الأنشطة من الأطفال العاديين وبصورة دالة عند مستوى (٠,٠١) ٠
- أنهم أقل مشاركة فى التفاعل الاجتماعى من أقرانهم العاديين ، وبصورة دالة عند مستوى (٠,٠٥) ٠
- كشفت الدراسة أيضاً عن وجود ارتباط بين نسبة الذكاء على مقياس وكسلر المعدل للأطفال ومعدلات الكفاءة الاجتماعية ، وعن وجود ارتباط سلبى بين نسبة الذكاء ومعدلات المشكلات السلوكية ٠

٧- دراسة سنتر و واسكم Center & Wascam (١٩٨٦) :

الهدف : تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلاف فى إدراك المدرسين للسلوك الاجتماعى للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، والأسوياء اجتماعياً فى السلوك المتصل بالعلاقات المتبادلة ٠

العينة : تكونت عينة الدراسة من (٥٣٤) طالباً ، تتراوح أعمارهم من (٨ – ١٥) سنة ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ، الأولى : تضم الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وتضم الثانية الأطفال الأسوياء اجتماعياً ٠

الأدوات : تم تطبيق جدول مسح الأداء الاجتماعي .

النتائج : - كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات فى إدراكات المدرسين للسلوك الاجتماعى للطلاب ذوى صعوبات التعلم ، والأسوياء اجتماعياً .

- الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل إصداراً للسلوك الاجتماعى المقبول وأكثر إصداراً للسلوك الغير مقبول بالمقارنة بالأقران العاديين اجتماعياً وبصورة جوهرية (٠,٠١) .
- إن الأطفال الأسوياء إجتماعياً يظهرون مسالك اجتماعية مقبولة أكثر من أقرانهم ذوى صعوبات التعلم وبصورة دالة عند مستوى (٠,٠١) .
- إن الإناث البيض ذوى صعوبات التعلم يظهرن مسالك مقبولة اجتماعياً أكثر من الإناث السود ذوى صعوبات التعلم .
- إن الإناث السود ذوى صعوبات التعلم يظهرن مسالك غير مقبولة اجتماعياً أكثر من الذكور السود ذوى صعوبات التعلم .
- إن الذكور السود ذوى صعوبات التعلم يظهرون مسالك غير مقبولة اجتماعياً أكثر من الذكور البيض ذوى صعوبات التعلم .

٨- دراسة مارجليت Margalit (١٩٨٩) :

الهدف : تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة الكفاءة الاجتماعية والتكيف الاجتماعى بين الأولاد ذوى صعوبات التعلم وبين من يعانون من اضطرابات سلوكية .

العينة : (٣١) ولداً ذا صعوبات تعلم ، (٥٢) ولداً ذا اضطرابات سلوكية ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى تضم الأولاد الذين يعانون من فرط النشاط ، والمجموعة الثانية تضم الأولاد الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ولا يعانون من فرط النشاط ، بمتوسط عمر زمنى (٨,٩) سنوات .

الأدوات : استفتاء الأعراض المختصر لكونرز Conners ليعطى مؤشراً عاماً على فرط النشاط .

- مقياس السلوك العدوانى (A B S) لمارجليت (١٩٨٥) .
- قائمة سلوك الفصل (C B I) .
- مقياس للتحصيل الدراسى .

النتائج :

- الأولاد الذكور ذوو صعوبات التعلم أكثر انطواءً من الأولاد ذوى الاضطرابات السلوكية .

- الأولاد ذوو صعوبات التعلم أقل عدوانية من الأولاد ذوى اضطرابات السلوك مع فرط النشاط
- الأولاد ذوو صعوبات التعلم أقل استقلالاً من الأولاد ذوى اضطرابات السلوك وبدون فرط النشاط ٠
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم وبين الأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية على مقياس الكفاءة الاجتماعية والقابلية لشرود الذهن والسلوك الموجه نحو المهمة ٠
- الأولاد ذوو صعوبات التعلم أقل مكانة اجتماعية لدى الزملاء بالمقارنة بالأولاد ذوى الاضطرابات السلوكية الذين لا يعانون من فرط النشاط وبصورة دالة إحصائياً ٠
- الأولاد ذوو صعوبات التعلم أكثر مسايرة اجتماعية من الأقران ذوى اضطرابات السلوك الذين يعانون من فرط النشاط ٠

٩- دراسة بورسوك Bursuck (١٩٨٩) :

الهدف : تهدف هذه الدراسة إلى فحص الفروق فى الكفاءة الاجتماعية بين تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم ، وأقرانهم منخفضى التحصيل ومرتفعى التحصيل الدراسى ٠

العينة : (٢٤) تلميذاً فى الصفوف من الثانى إلى السادس، وقسموا إلى ثلاث مجموعات كل منها ثمانية (ذو صعوبات تعلم / منخفضى التحصيل / مرتفعى التحصيل) ٠

الأدوات : مقياس العلاقات الاجتماعية ، تقديرات المدرس ، تقديرات الأقران ، وتقديرات الذات

النتائج :- الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل تقبلاً من قبل الأقران بالمقارنة بالأطفال مرتفعى التحصيل ومنخفضى التحصيل وبصورة دالة إحصائياً ٠
- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم عدد أقل من الأصدقاء بالمقارنة بالأفراد مرتفعى التحصيل وبصورة جوهرية عند مستوى (٠,٠١) ٠
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم أكثر إصداراً للسلوكيات المضطربة بالمقارنة بالأطفال منخفضى التحصيل ومرتفعى التحصيل وبصورة دالة إحصائياً ٠
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل تعاوناً بالمقارنة بالأطفال منخفضى التحصيل ، ومرتفعى التحصيل وبصورة دالة إحصائياً ٠
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من قصور فى المهارات الاجتماعية بالمقارنة بمرتفعى التحصيل ٠

١٠- دراسة ستيلدس و وينر Stiliedis & Wiener (١٩٨٩) :

الهدف : تهدف هذه الدراسة إلى فحص نظرية " اضطراب القدرة على الإدراك الاجتماعى " وتفسيرها لتدنى المكانة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم من جانب أقرانهم .

العينة : تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفل يعانون من صعوبات التعلم ، وعينة مماثلة من العاديين ، وتتراوح أعمارهم من (٩ – ١٢) سنة .

الأدوات : اختبار الاستدلال الاجتماعى ، مقياس تقدير سلوك الإدراك الاجتماعى لتقدير القدرة على الإدراك الاجتماعى ، مقياس التقبل من جانب الأقران ، اختبار الذكاء ، واستبانة لتقدير العلاقات الاجتماعية .

النتائج :

- كشفت النتائج عن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل قدرة على الإدراك الاجتماعى من العاديين ، وأنهم أقل قدرة على فهم التفاعلات الاجتماعية كما يعكسها اختبار الاستدلال الاجتماعى بالمقارنة بالعاديين .
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم أكثر إصداراً للسلوكيات الاجتماعية غير المناسبة والتى تعكس صعوبات الإدراك الاجتماعى لديهم .

١١- دراسة وينر Wiener (١٩٩٠) :

الهدف : استهدفت فحص العلاقات بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسى ، والسلوك الاجتماعى بالمكانة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين .

العينة : تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلاً يعانون من صعوبات تعلم (٦٣ من الذكور ، ٢٧ من الإناث) ، ٩٤ طفلاً من العاديين (٦٧ ذكور ، ٢٧ إناث) .

الأدوات : مقياس وكسلر المعدل لذكاء الأطفال ، اختبارات تشخيص صعوبات التعلم فى القراءة والحساب مثل اختبار ودكوك Woodcock (١٩٧٣) ، اختبار جاستاك وجاستاك Gastak & Gastak (١٩٨٤) ، مقياس كونرز لتشخيص اضطرابات الانتباه ، ومقياس العلاقات الاجتماعية (السوسيومترية) دودج Dodge (١٩٨٣) .

النتائج : – الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل تقبلاً من قبل الآخرين (الأقران – المدرسين ....) بالمقارنة بالعاديين وبصورة دالة عند مستوى (٠,٠١) .

- الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل تأثيراً فى الآخرين بالمقارنة بالأطفال العاديين عند مستوى (٠,٠١) كما أنهم أقل مرغوبية ، وأكثر إهمالاً وأكثر رفضاً بالمقارنة بالأقران العاديين .

- توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى أبعاد السلوك الاجتماعى (التعاون ، القيادة ، المزاح) ٠

١٢- دراسة ستان وآخرين Stan, et.al. (١٩٩٦) :

العنوان : ادراك فعالية المهارة وضبط السلوك المتبادل لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم ٠

الهدف : المقارنة بين الاطفال ذوى صعوبات التعلم والاطفال العاديين فى تقيمهم لأنفسهم فى متغيرات المهارات الاجتماعية ، وضبط السلوك الذاتى ٠

العينة : مجموعتين من الأطفال الأولى (٣٤) طفل من ذوى صعوبات التعلم ، والثانية (٣٤) طفل من العاديين ٠

النتائج : أظهرت النتائج أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم كان تقديرهم لأنفسهم أنهم أقل مهارة من الأطفال العاديين ٠

١٣- دراسة أندريا ونانسى Andrea & Nancy (١٩٩٨) :

العنوان : الأهلية الاجتماعية لدى الأطفال الأسوياء والأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠

الهدف : تبحث هذه الدراسة فى التوظيف الاجتماعى والانفعالى لأطفال أسوياء وأطفال ذوى صعوبات تعلم مقبولين من أقرانهم من خلال اطار مفاهيم خاصة بنموذج Vaughn and Hagen للأهلية الاجتماعية ٠

- كما تستهدف الدراسة استكشاف الملامح المميزة للأطفال المقبولين اجتماعياً والأطفال
- ذوى صعوبات التعلم فى ثلاث مجالات هى : المهــارات الاجتماعيــة ، المشــكلات السلوكية ، مفهوم الذات الأكاديمى ٠

العينة : مجموعتين من الأطفال احداهما مجموعة من الأطفال الأسوياء ، والأخرى مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى عمر (٩ - ١٢) عام ٠

النتائج : كشفت الدراسة عن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم الأقل فى تقديرات المدرسين فى المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية عن أقرانهم فى نفس السن ٠

١٤- دراسة دينس وريتشارد وتوم Denise & Richard & Tom (١٩٩٨) :

العنوان : التأثيرات الوسيطة السلبية للسلوك المشكل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠

الهدف : معرفة التأثيرات المستقلة والنسبية للنمو الاجتماعى والمهارات الاجتماعية ٠

العينة : ٥٠ طفل من ذوى صعوبات التعلم ، ٥٠ طفل من العاديين فى عمر (٩ - ١٢) عام

النتائج : كشفت الدراسة عن أن المهارات الاجتماعية الضعيفة والسلبية كانت سبباً فى السلوك المشكل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

١٥- دراسة تريزا Theresa (١٩٩٨) :

العنوان : تحديد نواحي القصور فى المهارات الاجتماعية ومعالجتها فى أطفال ذوى صعوبات تعلم .

الهدف : تهدف الدراسة لمعرفة أوجه القصور فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

العينة : ٣٥ طفل من الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

النتائج : توصلت إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى الأهلية الاجتماعية والمكانة الاجتماعية ، وينظر اليهم بسلبية من جانب الأقران والمدرسين .

- كذلك توصلت إلى أنهم أكثر تعرضاً لمجموعة من المشكلات الاجتماعية والسلوكية بما فى ذلك أوجه القصور فى الاتصال اللفظى وغير اللفظى وعدم النضج .

١٦ - دراسة جرينبانك Greenbank (٢٠٠٠) :

الهدف : استهدفت هذه الدراسة فحص الإدراك السمعى ، والبصرى ، والسمعى بصرى للانفعالات لدى أطفال أسوياء ، وأطفال ذوى صعوبات تعلم ، وعلاقة ذلك بالمهارات الاجتماعية .

العينة : ٦٠طفلاً ، نصفهم (٣٠فرداً) من القادرين تعليمياً ، ونصفهم الآخر (٣٠فرداً) من ذوى صعوبات التعلم ، وقد طلب منهم التعرف على ٦ انفعالات مختلفة هى : السعادة ، الغضب ، الدهشة ، الحزن ، النفور ، الخوف ، وكانت الانفعالات مقدمة بثلاثة أساليب : سمعية ، بصرية ، سمعية بصرية .

الأدوات : تم تقييم المهارات الاجتماعية للمشاركين باستخدام استبيان التقييم الذاتى ، ومقياس التقدير من جانب المدرس .

النتائج :

- كان تقييم المدرسين أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل فى المهارات الاجتماعية من القادرين تعليمياً .

تعليق الباحث على الدراسات التى تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

من العرض السابق للدراسات التى تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يلاحظ الآتى : -

- وجد الباحث أن أكثر الأدوات إستخداماً فى تشخيص صعوبات التعلم هى اختبارات الذكاء ، الإختبارات التحصيلية فى القراءة والحساب ، بالإضافة إلى مقاييس العلاقات الاجتماعية (المقاييس السوسيومترية) المستخدمة فى تشخيص نواحى إضطراب السلوك الاجتماعى ٠

- بالنظر إلى حجم العينات التى استخدمتها تلك الدراسات يلاحظ أنها بلغت فى بعض الدراسات (١٠٠ فرد أو أكثر) كما فى (Axelord 1982 ; Macconaughy & Ritter 1986 ; Center & Wascam ; 1986 ; Wiener, et.al ; 1990) فى حين جاء فى باقى الدراسات أقل من (١٠٠) فرد ، وهو ما يشير إلى كبر حجم العينة نسبياً ، حيث كانت العينات لدراسة خصائص السلوك فقط وليس للعلاج ٠

- بالنسبة للجنس يلاحظ أن كثيراً من الدراسات اقتصرت دراستها على الذكور فقط مثل (Bryan 1974 ; Axelord 1982 ; Mcconaughy 1986 ; Bursuck 1989 ; Margalit 1989) وجاءت باقى الدراسات تشتمل عيناتها على الذكور والإناث ٠

- أما من ناحية السن نجد أن أصغر فرد فى تلك الدراسات قد بلغ ٦ سنوات ، وأكبر فرد بلغ ١٥ سنة ، ويقع متوسط السن فى كثير من الدراسات بين (٨,٩ – ١٠,٢) سنة ، ومعظم الدراسات التى عرضت حاولت أن تجانس فى السن بين مجموعة صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين منها (Bryan 1974 (A) ; Bryan 1974 (B) ; Bryan, et.al 1981 ; Center & Wascam 1989) ٠

بفحص نتائج تلك الدراسات نجد الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بالآتى : -

- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم (Bryan 1974 ; Margalit 1989) ٠

- وأنهم أقل قدرة على تكوين صداقات حميمة مع الآخرين (Bryan 1977 ; Bursuck 1989 ; Wiener, et.al 1990) ٠

- يعانون من عجز واضح فى المهارات الاجتماعية (Bursuck 1989) ٠

- وأنهم أقل مرغوبية من قبل الأقران والمدرسين (Bryan 1974 ; Bryan 1977 ; Axelord 1982 ; Center & Wascam 1989 ; Stiliadis & Wiener 1989) ٠

- وأنهم أقل تعاوناً (Mcconaughy 1986 ; Bursuck 1989 ; Wiener, et.al 1990) ٠

- أنهم يعانون من اضطراب فى الإدراك الاجتماعى (Bryan 1974 ; Stiliadis &Wiener 1989) ٠

- وأنهم أقل دقة فى فهم الاتصالات اللفظية (Bryan 1978 ; Bryan, et.al 1981) والاتصالات غير اللفظية (Bryan 1977 ; Axelord 1982 ; Stiliadis & Wiener 1989) ٠

يتحفظ الباحث الحالى على نتائج (سنتر وواسكم ١٩٨٦) حيث يرى فيها تحيزاً واضحاً للأمريكان البيض على حساب السود ٠

ثانياً : الدراسات التى استخدمت فنيات العلاج السلوكى فى تعديل المهارات الاجتماعيـــة لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

يقدم الباحث فى هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات المتاحة والتى استهدفت تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم مستعينة فى ذلك بفنيات العلاج المختلفة وسوف يعرض الباحث كل دراسة تفصيلية فيما يلى : -

١- دراسة لاجريكا وميسبوف Lagreca & Mesibov (١٩٨١) :

الهدف : تدعيم مهارات العلاقات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم مع أقرانهم ٠

العينة :

- تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات : مجموعة تجريبية (تتلقى البرنامج) وتتكون من أربعة أفراد يعانون من مشكلات سلوكية واجتماعية ، ومجموعة ضابطة

(لا تتلقى البرنامج) ومجموعة ثالثة من العاديين والذين تم تصنيفهم من قبل مدرسيهم على أنهم لا يعانون من أية صعوبات فى التفاعل الاجتماعى بمتوسط عمر (١٤,٢) ٠

- ركز البرنامج على مهارات الاتصال ، المحادثة ، وعلى مهارة المبادأة ، واشتمل التدريب على الفنيات الآتية : النمذجة ، التدريب ، الاحتفاظ بالسلوك عن طريق التغذية الراجعة ٠
- استغرق البرنامج مدة ستة أسابيع بمعدل ساعة كل اسبوع واشترك فى تنفيذ البرنامج مجموعة من زملاء الفصل ذوى المهارات الاجتماعية المرتفعة ٠

الأدوات : مقياس من إعداد جتمان وجونسون ورازموزين Gottman , Gonson and Resmussen (١٩٧٥) ٠

النتائج : - تحسن مهارات التفاعل الاجتماعى لدى أفراد المجموعة التجريبية وأن مهارة المحادثة كادت أن تتساوى مع مجموعة المقارنة ٠

- تحسن فى مهارات التحية والاتصال لدى أفراد المجموعة التجريبية ، كما ظهر هذا التحسن فى مواقف الحياة الطبيعية ومع غيرهم من الأقران ٠
- تحسن المستوى الأكاديمى لطلاب المجموعة التجريبية ٠

٢ - دراسة بيرلير وآخرين **Berler , et.al.** (١٩٨٢) :

الهدف : تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم على بعض المهارات الاجتماعية ٠

العينة : ٦ أطفال يعانون من صعوبات التعلم فى الشريحة العمرية من (٨,٢ - ١٠,٢) ، ويعانون من صعوبات فى العلاقات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة ، تم اختيار ثلاثة منهم ليكونوا المجموعة التجريبية ، والثلاثة الآخرون يمثلون المجموعة الضابطة ٠

الأدوات :

- مقياس العلاقات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة ٠
- برنامج المهارات الاجتماعية والذى اشتمل على (مهارة مداومة النظر للمتحدث الآخر ، المبادأة فى التفاعلات الاجتماعية ، تقديم التحية) ، وقد اشتمل البرنامج على ثلاث أساليب هى : النمذجة - التدريس - التغذية الرجعية ٠
- وقد اشترك فى تنفيذ البرنامج مجموعتان ، الأولى تولت توضيح السلوك المهارى المستهدف وشرح الأسباب المنطقية للتدريب على هذا السلوك ، وقامت المجموعة الثانية بلعب دور النموذج ٠

النتائج : - أشارت النتائج إلى إمكانية تعلم المهارات الاجتماعية ، والاحتفاظ بها واستمرارها

في مواقف جيدة التصميم .

- أن التدريب على المهارات الاجتماعية كان له تأثير إيجابى على تفاعلات الأفراد مع أقرانهم داخل حجرة الدراسة ، وعلى المكانة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم كما يقدرها ذووهم ولكن بصورة غير دالة .

٣- دراسة بريان وآخرين Bryan, et.al (١٩٨٢) :

الهدف : مقارنة تأثير الاستذكار الفردى ، والاستذكار فى مجموعات متعاونة ، والاستذكار فى مجموعات متعاونة والمقرون بمشاهدة شريط فيديو يعرض نماذج من السلوكيات الاجتماعية التى توضح التعاون بين أفراد المجموعة على التحصيل الأكاديمى ، السلوك الشخصى ، واتجاهات الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين .

العينة : تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالباً منهم (٨٢) من العاديين ، (٢٦) يعانون من صعوبات تعلم ، من الصفين السابع والثامن ، وروعى التجانس بين أفراد المجموعات الثلاث فى اللون ، الجنس ، المستوى الاقتصادى والاجتماعى .... إلخ .

الأدوات : شملت المقاييس : التذكر الحر – أسئلة الفهم – أسئلة التمييز .

النتائج : – كشفت مقاييس السلوك عن أن الاستذكار التعاونى أدى إلى زيادة التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد بالمقارنة بالاستذكار الفردى بصورة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

- أن الاستذكار يساعد على تسهيل زيادة التحصيل ، تكوين علاقات بينشخصية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل معاً بالنسبة للطلاب ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين

٤- دراسة Loper & Hallhan (١٩٨٢) نقلاً عن كريمة امام عثمان(٢٠٠١ : ١٥٠) :

الهدف : هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء طلبة عاديين وطلبة ذوى صعوبات تعلم من حيث مهارة الإدراك – الانتباه وعلاقة الانتباه بالتعزيز .

العينة : مجموعتين ضابطتين ، ومجموعتين تجريبيتين من مستوى عمر مختلف (صغار سن ، ناضجين) ، واستخدام أسلوب التعزيز مع احدى المجموعتين .

النتائج : نجاح المجموعة التى استخدم معها اسلوب التعزيز خاصة الفئة العمرية الصغيرة .

٥- دراسة شوميكر وآخرين Schomaker, et.al. (١٩٨٢)

الهدف : تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم والجانحين على المهارات الاجتماعية المرتبطة

بالعمل .

العينة : المجموعة الأولى تتكون من ٧ أطفال يعانون من صعوبات تعلم ، المجموعة الثانية تتكون من ٧ أطفال لا يعانون من صعوبات التعلم ، المجموعة الثالثة وتتكون من ٧ أطفال من الأحداث الجانحين .

الأدوات : القوائم السلوكية لتقدير السلوك المهارى ، برنامج المهارات الاجتماعية .

وقد اشتمل التدريب على البرنامج عدة أساليب هى : النمذجة ، التدريب ، الاحتفاظ بالسلوك من خلال تقديم التغذية الرجعية المناسبة .

النتائج : - ارتفاع مستوى الأداء المهارى لدى المجموعات الثلاثة .

- انخفاض مستوى الأداء المهارى لذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعينات الأخرى على المهارات موضوع الدراسة .

٦- دراسة لارسون وجيربر Larson & Gerber (١٩٨٧) :

الهدف : اختبار الافتراض بأن المراهقين ذوى صعوبات التعلم يختلفون عن الأحداث الجانحين غير العاديين ، منخفضى التحصيل على مقاييس حل المشكلة الاجتماعية حتى بعد التدريب .

العينة : تكونت العينة من (٣٤) من الأحداث الجانحين ذوى صعوبات التعلم، (٣٤) من الأحداث ذوى التحصيل الدراسى المنخفض وتتراوح أعمارهم بين (١٦- ١٩) سنة .

الأدوات : مقاييس حل المشكلات الاجتماعية .

النتائج : - تحسن أداء الطلاب ذوى صعوبات التعلم والأحداث للمجموعة الأولى والتى تلقت التدريب فى تحديد الخطوات اللازمة لحل المشكلة الاجتماعية بالمقارنة بالأقران الآخرين .

- انخفاض السلوكيات الاجتماعية السلبية وزيادة السلوكيات الإيجابية لطلاب مجموعة التدريب كما تعكسها تقديرات الملاحظين لهذه السلوكيات بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة .

٧- دراسة سعدة أحمد إبراهيم ١٩٩٤ :

الهدف : تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

العينة : ٢٢ تلميذ وتلميذة (٧ من الذكور ، ١٥ من الإناث) من الأطفال أصحاب صعوبات التعلم وبمتوسط عمر قدره (٩,١ سنة) وانحراف معيارى (٣,٩٥) .

الأدوات :

- مقياس المهارات الاجتماعية ، مقياس تقدير سلوك الطفل ، قائمة ملاحظة سلوك الطفل ، اختبار الفرز العصبى السريع .
- برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية مشتمل على الفنيات السلوكية (التدريب ، الممارسة ، لعب الدور) .

النتائج : - تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٨- دراسة بلوشاردت وروى Bluecherdt & Roy (١٩٩٥) :

الهدف : فاعلية برنامج فردى جسمانى فى غرس المهارات الاجتماعية .

العينة : طبقت الدراسة على ٤٥ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية تروواحت أعمارهم بين (٨-١٠) أعوام ، وقد اشتمل البرنامج على فنيتى النمذجة والتدريب .

النتائج : لوحظ أن الأطفال المشاركين فى البرنامج اكتسبوا مهارات اجتماعية وكذلك جسمانية ، وذلك ما أوضحته تقديرات المدرسين بالمدرسة .

٩- دراسة جونسون وآخرين Jonson, et.al. (١٩٩٥) :

الهدف : تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادى لخفض السلوك السلبى فى الفصل الدراسى وإلى تعميق الشعور بالهوية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى ولاية ألينوى الأمريكية .

العينة : مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى .

الأدوات : مقياس تقدير الذات - مقياس العلاقات الاجتماعية .

- برنامج للعلاقات الاجتماعية : ركز البرنامج على تدعيم العلاقات الاجتماعية بين الأقران فى الفصل الواحد ، تنمية الاهتمام بالمشاركة الايجابية فى الأنشطة المختلفة ، واشتمل التدريب على الفنيات التالية (النمذجة - التعزيز - التدريب) .

النتائج : خفض السلوك السلبى فى الفصل وتحقيق الشعور بالانتماء .

١٠- دراسة كورسو Corso (١٩٩٧) :

الهدف : استخدام اسلوب النموذج مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم لاكتساب مهارة القراءة والكتابة .

العينة : تشتمل الدراسة على عينة عددها (٢٨) طفلاً من أعمار مختلفة ، ومن ذوى صعوبات

التعلم .

- وقد تم استخدام مجموعة من النماذج المختارة والتى تقدم للطفل للتدريب على مهارات القراءة والكتابة .
- وقامت الدراسة باستخدام مجموعة كبيرة من الأنشطة مثل الأنشطة الحركية مثل القفز أو صعود السلم أو الثبوت على قدم واحدة ، وكذلك قدمت الدراسة للطفل العديد من الأنشطة الاجتماعية المسلية .

النتائج : لوحظ أن وجود تحسن فى القراءة والكتابة على افراد المجموعة التجريبية .

١١- دراسة جيودز وهاريس Judith & Harris (١٩٩٧) :

العنوان : تقييم برنامج تدريبى لمهارات اجتماعية محددة فى نظافة الفصل لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم .

الهدف : تهدف الدراسة إلى تقييم برنامج تدريبى للمهارات الاجتماعية محدد فى نظافة الفصل الدراسى فى خفض السلوك المشكل للاطفال ذوى صعوبات التعلم .

العينة : ٤٥ طفل (٩ – ١٢) عام ، تلقى (١٣) طفلاً منهم تدريباً وسيطاً (تدخل علاجى) ، لمدة ٦ أسابيع ، (٧) اطفال لمدة ١٢ أسبوع ، ٢٥ طفل لم يحصلوا على تدريب ، واستعانت الدراسة بفنيات (التعزيز والنموذج والتدريب) .

النتائج : اوضحت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا تدريباً لمدة ٦ أسابيع حققوا تقدماً فى المهارات الاجتماعية وتناقص فى السلوك المشكل .

١٢- دراسة كارولين وآخرون Carolyn, et.al. (١٩٩٩) :-

العنوان : مواد برنامج تهدف إلى تمكين الأطفال ذوى صعوبات التعلم من تطوير علاقات الصداقة ، المشاركة ، التفاعل الاجتماعى .

الهدف : استخدام برنامج فى تطوير مهارة الصداقة لدى مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

العينة : ٣ مجموعات ، الاولى من ذوى صعوبات التعلم ، والثانية من ذوى الاعاقة السمعية ، الثالثة مجموعة ضابطة ، وتتراوح أعمارهم من (٨ – ١١) عام .

- استخدم معهم برنامج للمهارات الاجتماعية يقوم على اساس استخدام النماذج الايجابية .

النتائج : ارتفاع ملحوظ فى مستوى المهارات التى تم التدريب عليها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

١٣- دراسة مارى و لوريتا وكيلين Mary & Loretta &Kayleen (١٩٩٩) :

الهدف : تهدف هذه الدراسة إلى دراسة تأثير تدريس الأقران على اكتساب الأطفال ذوى صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية

العينة : قام الباحث باختبار عينة عشوائية من خمسة طلاب سبق أن درس لهم المدرس ليقوموا بتعليم خمسة طلاب آخرين من ذوى صعوبات التعلم ٣ مهارات اجتماعية ، مع تزويدهم بتغذية راجعة إيجابية ، مجموعة أخرى درس لهم المدرس نفس المهارات الاجتماعية ٠

الأدوات : مقياس المهارات الاجتماعية ، استمارة المهارة الاجتماعية ٠

النتائج :

- إن كلا من المجموعتين اللتين درس لهما المدرس وتلك التى درس لهما أقرانهم قد تحسنت فى المهارات الاجتماعية ٠
- تدريس المهارات الاجتماعية بواسطة الأقران قد يكون فعالاً وأكثر كفاءة من التدريس فقط بواسطة المدرسين ٠

١٤- دراسة بورلير Porlier (١٩٩٩) :

الهدف : فاعلية بعض البرامج الاجتماعية فى تحسين المستوى اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠

العينة : مجموعتين احداهما تجريبية ويقدم لها البرامج الاجتماعية ، والأخرى ضابطة لا يقدم لها برامج ، وقد اشتمل البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية على فنيات (التعزيز ، النموذج ، التدريب) ٠

- وتروا حت أعمار المجموعتين بين (٩ - ١٢) عام ٠

النتائج :

- تحسن مستوى اللغة عند المجموعة التى قدمت لها برامج اجتماعية ٠
- كما أكدت الدراسة على أنه لا يجب عزل الأطفال ذوى صعوبات التعلم عن الأطفال العاديين

١٥- دراسة جاجر وبريندا Jager & Brenda (٢٠٠٠) :

الهدف : تحاول الدراسة اعطاء طريقة تنمى جوانب اللغة عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠

العينة : مجموعتين تجريبيتين ، الأولى قدم لها البرنامج بالاستعانة بأسلوب النمذجة المتمثل فى

الوسائل السمعية والبصرية ، والثانية قدم لها البرنامج بدون استخدام الوسائل السمعية والبصرية

النتائج : ارتفاع متوسط درجات المجموعة الأولى التى استخدم معها اسلوب النموذج المتمثل فى الوسائل السمعية والبصرية .

١٦- دراسة رحاب صالح محمد برغوث (٢٠٠٢) :

العنوان : برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال .

الهدف : تهدف الدراسة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة من خلال برنامج للأنشطة .

العينة : مجموعتين من أطفال رياض الأطفال ، احداهما تجريبية تتعرض للبرنامج ، والأخرى ضابطة لا تتعرض للبرنامج .

الأدوات : اختبار DEST لمعرفة اتجاهم نحو القراءة - قائمة ملاحظة السلوكية - برنامج الأنشطة واستعان فيه الباحث باسلوب النمذجة .

النتائج : تفوق المجموعة التجريبية التى تعرضت لبرنامج القراءة والكتابة مستعينة بالنمذجة .

١٧- دراسة محمد عبد الستار (٢٠٠٢) :

الهدف : تهدف لمعرفة فاعلية برنامج علاجى لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

العينة : مجموعة تجريبية (٣٢ تلميذ وتلميذة) ، مجموعة ضابطة (٢٨) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى لديهم صعوبات تعلم ترتبط باضطراب الانتباه - الادراك .

الأدوات : - مقاييس تقدير الخصائص السلوكية - اختبار الذكاء اللفظى

- اختبار تحصيلى فى اللغة العربية - اختبار تحصيلى فى الحساب

- برنامج علاج اضطرابات العمليات المعرفية ، واستعان فيه الباحث بأسلوب التعزيز الذى يقوم على المدح والثناء .

النتائج :

- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى عن متوسط المجموعة الضابطة .

تعليق الباحث على الدراسات التى تناولت فنيات العلاج السلوكى فى تعديل المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم :

يتضح من الدراسات التى جمعها الباحث فى مجال تعديل السلوك أن : -

١- بالنظر إلى المتغيرات التالية :

يلاحظ أن أبعاد المهارات الاجتماعية يعتبر المتغير التابع الذى اشتملت عليه معظم الدراسات السابقة حيث هدفت هذه الدراسات فى المقام الأول تعديل تلك الأبعاد .

٢- بالنظر إلى الأدوات :

بعض هذه الدراسات استخدمت طريقة التقرير الذاتى كما فى دراسة Lagreca & Mesibov 1981 ; سعدة أحمد ابراهيم ١٩٩٤ ، فى حين استخدم البعض الآخر أسلوب الأحكام والتقديرات التى يصدرها الآخرون عن سلوكيات الشخص موضع الدراسة مثل تقدير الرفاق والأباء والمدرسين لأبعاد المهارات الاجتماعية مثل دراسة Larson & Gerber 1987 ; سعدة أحمد إبراهيم ١٩٩٤ .

وبعض هذه الدراسات قد استخدم أسلوب الملاحظة فى مواقف طبيعية كما فى دراسات Bryan, et.al. 1982 ; Lagreca & Mesibov 1981 ، ويعتبر أسلوب الملاحظة المباشرة أو غير المباشرة أكثر دقة فى وصف السلوك إذا ما قورن بأسلوب التقرير الذاتى أو الأحكام والتقديرات من قبل الآخرين .

٣- حجم العينات :

بالنسبة لحجم العينات التى استخدمتها تلك الدراسات سواء التى استخدمت نظام المجموعة الواحدة (التجريبية) أو نظام المجموعتين (التجريبية والضابطة) يلاحظ أنها بلغت فى قليل من الدراسات أكثر من ٣٠ فرداً ، ومنها دراسة Larson & Bryan, et.al, 1982 ; 1987 Gerber ، ولوحظ فى معظم الدراسات أن عدد أفراد العينة يتراوح من ٣ أفراد إلى ٢٦ فرداً ، وهذا يدل على صغر حجم عينات باقى الدراسات ومنها : دراسة Schomaker, et.al, ; 1982 Berler , et.al 1982 ; Lagreca & Mesibov 1981

٤- فنيات العلاج السلوكى المستخدمة :

معظم الدراسات التى تناولت تعديل المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم استخدمت فنيات العلاج السلوكى وهى : التعزيز ، النمذجة ، لعب الدور ، التغذية الرجعية ، الممارسة ، التدريب ، فى تعليم المهارات الاجتماعية المستهدفة أو تعديلها ، وهذه الدراسات هى : (Lagreca & Schomaker, et.al 1982 ; Berler, et.al 1982 ; Mesibov 1981 ; سعدة أحمد إبراهيم ١٩٩٤) •

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

١- تنظيم جلسات البرنامج بحيث لا تكون متباعدة جداً أو متقاربة جداً •

٢- الاستفادة من بعض البرامج المستخدمة فى الدراسات السابقة فى تصميم برنامج الدراسة الحالية •

٣- الاستفادة من الأساليب الإحصائية فى تحليل البيانات فى الدراسات السابقة فى اختبار الأساليب الإحصائية المستخدمة فى هذه الدراسة •

٤- تضمنت الدراسة الحالية بعض المتغيرات التى تناولتها بعض الدراسات السابقة لاستخدامها كمحكات للتعرف على فعالية البرنامج المستخدمة وهى تقرير ذاتى عن المهارات الاجتماعية

٥ – تعدد المحكات التى سوف يستخدمها الباحث فى تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم •

ثالثاً : فروض الدراسة :

بناءً على الإطار النظرى والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية :-

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين يتلقون علاجًا سلوكيًا باستخدام فنية " التعزيز " (المجموعة التجريبية الأولى) فى المهارات الاجتماعية للأطفال قبل الانتظام فى برنامج المهارات الاجتماعية وبعده لصالح القياس البعدى •

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين يتلقون علاجًا سلوكيًا باستخدام فنية " التعلم بالنموذج " (المجموعة التجريبية الثانية) فى المهارات الاجتماعية للأطفال قبل الانتظام فى برنامج المهارات الاجتماعية وبعده لصالح القياس البعدى •

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين يتلقون علاجًا سلوكيًا باستخدام فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج معا "(أفراد المجموعة التجريبية الثالثة) فى المهارات الاجتماعية قبل الانتظام فى برنامج المهارات الاجتماعية وبعده لصالح القياس البعدى .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات الأربعة (مجموعات المعالجة – المجموعة الضابطة) فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القياس البعدى .

الفصـــل الرابـــع

الإجراءات الميدانية للدراسة

- عينة الدراســــة .
- أدوات الدراســــة .
- أساليبها الإحصائية .

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات اختيار العينة والأدوات المستخدمة فى الدراسة وكيفية إعدادها وطرق تقنيتها ، وخطوات إعداد البرنامج العلاجى المستخدم ، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ، واختبار الفروض ، وفيما يلى عرض لكل جانب من هذه الجوانب .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من خلال عدة مراحل متتابعة باستخدام مقاييس تشخيصية وإختبارات عقلية واختبارات تحصيلية مقننة ثم مقاييس المهارات الاجتماعية وذلك نظراً للطبيعة الخاصة لظاهرة صعوبات التعلم ، ويمكن توضيح هذه المراحل كما يلى :

(١) مرحلة الدراسة التشخيصية :

استهدفت تلك المرحلة إجراء عملية الفرز الأولى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام مقاييس تشخيصية يتم تطبيقها باستخدام معلمى هؤلاء التلاميذ ، ولذلك اختار الباحث عينة كبيرة نسبياً وذلك لضمان الحصول على عدد مناسب من حالات صعوبات التعلم الأكاديمية التى سوف تتقلص إلى عدد صغير من الحالات نظراً لطبيعة الدراسة ، والتى تركز على الأطفال ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية .

ومن ثم فقد قام الباحث باختيار تلاميذ الصف الرابع من أربع مدارس من مدارس إدارة شرق المنصورة التعليمية وتفصيلهم كالتالى :

جدول (١) يوضح أعداد الطلاب وتوزيعهم على المدارس المختلفة .

م	المدرسة	العدد
١	مجمع بدواى الابتدائية التجريبية	٨٥
٢	مدرسة التحرير الابتدائية ببدواى (أ)	١٦٤
٣	مدرسة التحرير الابتدائية ببدواى (ب)	١٧٢
٤	مدرسة بدواى الابتدائية المشتركة	١١٦
	الإجمالى	٥٣٧

ويستند الباحث فى اختياره لعينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى للمبررات التالية : -

١- أن هؤلاء الأطفال لديهم القدرة على فهم تعليمات الاختبارات التى سيتم تطبيقها عليهم ، بل ولديهم القدرة على تنفيذ التعليمات بصورة أفضل .

٢- أن مظاهر صعوبات التعلم أصبحت واضحة لدى تلاميذ هذا الصف مما يسهل ملاحظتها وتشخيصها .

٣- تتسم مرحلة الطفولة المتأخرة التى يعيشها هؤلاء الأطفال بالاستقرار النسبى بالمقارنة بفترتى الطفولة المتوسطة والمراهقة

٤- بالإضافة إلى أنها الفترة التى تتضح فيها مهارات السلوك الاجتماعى والمهارات الأكاديمية.

٥- اختيار المدارس المذكورة وذلك لضمان التكافؤ فى جميع الظروف الاقتصادية والثقافية والبيئة التعليمية لأفراد العينة كما أن الباحث يضمن تجمع أفراد العينة فى مكان واحدعلى فترتين (صباحية ومسائية) مما ييسر عملية التطبيق بدقة والحصول على نتائج دقيقة .

وبعد تطبيق أدوات مرحلة التشخيص الأولية باستخدام مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم من إعداد "فتحى الزيات " ١٩٩٩ ، بلغ عدد تلاميذ العينة (بعد استبعاد الذين تقل درجاتهم عن ١٠٥ درجة) ٢١٢ تلميذ وتلميذة .

ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم قد تم تطبيقها بمعرفة معلمى "اللغة العربية والحساب" ، على اعتبار أن معلمى المادتين الأكثر إلماماً بخصائص التلاميذ الأكاديمية والسلوكية والنفسية ،وذلك لأنهم الأكثر حصصاً فى الأسبوع مقارنة بالمواد الأخرى.

(٢) مرحلة الدراسة التحليلية :

استهدفت تلك المرحلة إجراء عمليات التشخيص التحليلى ، باستخدام المقاييس العقلية والأكاديمية والمهارات الاجتماعية وذلك لتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية من خلال الخطوات التالية :

أ- فى تلك المرحلة تم تطبيق الأدوات التالية : اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح ، استمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى إعداد محمد عبد الظاهر الطيب ، واختبار

تحصيلى فى اللغة العربية ، واختبار تحصيلى فى الحساب وهما من إعداد الباحث على العينة الناتجة من الفرز الأولى وعددها ٢١٢ تلميذ وتلميذة .

ب- تم إجراء عدد من الخطوات على النحو التالى :
١- تحويل الدرجات الخام للذكاء والتحصيل الدراسى "لغة عربية وحساب" إلى درجات معيارية بحساب الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل ثم استخدام محك التباعد لاختيار التلاميذ الذين لديهم تباعد بين الدرجتين يقدر بانحراف معيارى قدره واحد أو أكثر .

٢- استخدام محك الاستبعاد كما يلى (استبعاد التلاميذ الذين تقل نسبة الذكاء لديهم عن ٧٥ حدة وكذلك استبعاد التلاميذ الذين لديهم ضعف شديد فى السمع أو الإبصار أو لديهم مشكلات إنفعالية حادة ، أو مشكلات بيئية ، وكذلك المعاقين حركياً ، وذوى التخلف العقلى الواضح ، وذلك حسب تقديرات المعلمين أو الأخصائيين النفسيين بالمدارس المذكورة .

٣- بعد تطبيق مقياس الذكاء ، واختبارى التحصيل ، واستخدام محك الاستبعاد ومحك التباعد أصبحت العينة ١٠٨ تلميذاً وتلميذة .

٤- تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية الذى أعده الباحث على العينة السابقة وعددها ١٠٨ تلميذاً وتلميذة ، وقد تم استبعاد كل من تزيد درجته عن ٥٠ درجة وبذلك أصبحت العينة النهائية مكونة من ٤٣ تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم اكتفى منهم الباحث بأربعين تلميذاً وتلميذة فقط ليمثلوا مجموعات الدراسة الأربع ، والثلاثة الباقون سيمثلون عينة الدراسة الإستطلاعية وذلك كالتالى :
أ- المجموعة الأولى : تمثل مجموعة أطفال ذوى صعوبات التعلم وعددهم (١٠) من الذكور والإناث تتلقى البرنامج باستخدام فنية " التعزيز " .
ب- المجموعة الثانية : تمثل مجموعة أطفال ذوى صعوبات التعلم وعددهم (١٠) من الذكور والإناث تتلقى البرنامج باستخدام فنية " التعلم بالنموذج " .
ج- المجموعة الثالثة : تمثل مجموعة أطفال ذوى صعوبات التعلم وعددهم (١٠) من الذكور والإناث تتلقى البرنامج باستخدام الدمج بين فنية " التعزيز والتعلم بالنموذج معاً " .
د- المجموعة الرابعة : تمثل مجموعة أطفال ذوى صعوبات التعلم وعددهم (١٠) من الذكور والإناث لا تتلقى أى علاج .

مجانسة العينة :

تم مجانسة العينة فى كل من السن والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى استناداً إلى ما أشارت إليه الدراسات الارتباطية من وجود علاقة بين هذه المتغيرات والمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى اهتمام الدراسات السابقة بضبط هذه المتغيرات ٠

جدول (٢) يمثل تجانس أفراد العينة فى متغيرات السن والذكاء
والمستوى الاجتماعى والاقتصادى

المتغير	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعيارى	الالتواء
السن	١١٥,٩	١١٦,٠	٢,٤٥	٠,٩١-
الذكاء	١٠٢,٨٧	١٠٥,٠	٥,٢	٠,٢٧
المستوى الاجتماعى والاقتصادى	٦٣,٦	٦٥	١٣,١٦	٠,٣٠ -

يتضح من الجدول أن قيم الالتواء جميعها فى المتغيرات الثلاثة (السن ،الذكاء ،المستوى الاجتماعى والاقتصادى) أقل من حد الالتواء الذى يتراوح بين (-٣) فى الالتواء السالب ،(+٣) فى الالتواء الموجب ، ويتلاشى عندما يصبح الفرق بين الوسيط والمتوسط صفر ، وذلك عندما يكون التوزيع اعتدالياً (فؤاد أبو حطب وآخرون ، ١٩٩٣ : ١٢٧) ، وهو ما يشير إلى تجانس أفراد العينة فى هذه المتغيرات ٠

جدول (٣) يوضح تجانس أفراد العينة فى اختبارات الدراسة

أداة القياس	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعيارى	الالتواء
مقياس تقدير الخصائص السلوكية	١٢٩,٣	١٣٠	٧,٤٤	٠,١٣
اختبار المهارات الاجتماعية	٢٨,٢	٢٦	٦,٣	٠,٥٨
اختبار تحصيلى فى الحساب	١٢,٧	١٢	٢,٧٣	٠,٣٢
اختبار تحصيلى فى اللغة العربية	١٢,٨٥	١٢	٢,٨٧	٠,٣٦

ويتضح من الجدول أن قيم الالتواء فى الاختبارات المختلفة أقل من حد الالتواء مما يشير إلى تجانس أفراد العينة فى الاختبارات المستخدمة للدراسة ٠

جدول (٤) يوضح تجانس أفراد المجموعات الأربع فى مقياس المهارات الاجتماعية

المجموعات	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعيارى	الالتواء
الأولى	١٠	٢٨,٤	٢٧	٧,٦	٠,٧٧
الثانية	١٠	٢٧,١	٢٣	٦,٠٠	٠,٤٨
الثالثة	١٠	٣٠,٠	٣٠	٧,٣	٠,١٧
الرابعة	١٠	٢٧,١	٢٥,٥	٥,٢	٠,٢٩

يتضح من الجدول أن قيم الالتواء فى مقياس المهارات الاجتماعية أقل من حد الالتواء مما يشير إلى تجانس أفراد العينة فى مقياس المهارات الاجتماعية .

جدول (٥) يوضح تجانس أفراد المجموعات الأربع فى مقاييس الخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم

المجموعات	العدد	المتوسط	الوسيط	الإنحراف المعيارى	الإلتواء
الأولى	١٠	١٢٨,٨	١٣٢	٦,٤١	٠,٤٦
الثانية	١٠	١٢٨,٢	١٢٩	٧,٧٢	٠,٣١
الثالثة	١٠	١٢٩,٢	١٣٠,٥	٨,٣٥	٠,٤٦
الرابعة	١٠	١٣٠,٦	١٢٩	٦,٨١	٠,٣٤

يتضح من الجدول أن قيم الالتواء فى مقاييس الخصائص السلوكية أقل من حد الالتواء مما يشير إلى تجانس أفراد العينة فى مقاييس الخصائص السلوكية .

جدول (٦) يوضح تجانس أفراد المجموعات الأربع فى اختبار تحصيلى فى الحساب

المجموعات	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعيارى	الالتواء
الأولى	١٠	١٢,٣	١٣	٢,٣١	٠,٦٥ -
الثانية	١٠	١١,٧	١٣,٥	٢,٠٠٢	٠,١٠ -
الثالثة	١٠	١٣,١	١١,٥	١,٣٧	٠,٥٤ -
الرابعة	١٠	١٢,٩	١٣	١,٥٩	٠,٠٤ -

يتضح من الجدول أن قيم الالتواء فى الاختبار التحصيلى فى الحساب أقل من حد الالتواء مما يشير إلى تجانس أفراد العينة فى الاختبار التحصيلى فى الحساب ٠

جدول (٧) يوضح تجانس أفراد المجموعات الأربع على اختبار تحصيلى فى اللغة العربية

المجموعات	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعيارى	الالتواء
الأولى	١٠	١٣,٥	١٤	١,٧١	– ٠,٣٢
الثانية	١٠	١٢,٦	١٤	٢,٤	– ٠,٣٧
الثالثة	١٠	١٣,٥	١٢,٥	٢,٤	– ٠,٢٢
الرابعة	١٠	١٢,٥	١٤	١,٧١	– ٠,٣٢

يتضح من الجدول أن قيم الالتواء فى الاختبار التحصيلى فى اللغة العربية أقل من حد الالتواء مما يشير إلى تجانس أفراد العينة فى الاختبار التحصيلى فى اللغة العربية ٠

توزيع أفراد العينة على مجموعات الدراسة :

لإثبات أن مجموعات الدراسة قد أُخذت من مجتمع واحد قام الباحث باستخدام طريقة التحليل التتابعى لدرجات المجموعات الأربع/ فى التطبيق القبلى للاختبارات ، حيث أخذ الباحث درجات المجموعة الأولى (التجريبية الأولى) وعددهم ١٠ فى التطبيق ثم قام بحساب المتوسط والانحراف المعيارى، ثم قام بإضافة درجات المجموعة الثانية (التجريبية الثانية) إلى درجات المجموعة الأولى حيث تشكلت مجموعة ثانية جديدة مكونة من ٢٠ فرداً ،ثم قام بمقارنة المقاييس المختلفة فى المجموعتين ، الأولى وعددها ١٠ ، والثانية وعددها ٢٠ ثم حساب دلالة الفرق بين متوسطى المجموعتين ، ثم قام الباحث بإضافة درجات المجموعة الثالثة (المجموعة التجريبية الثالثة) وعددها ١٠ إلى المجموعة المكونة من ٢٠ (١٠ الأولى ، ١٠ الثانية) ، ثم قام بمقارنة الاختبارات المختلفة بين المجموعتين الثانية وعددها ٢٠ والثالثة وعددها ٣٠ ، وتم حساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعتين ، ثم قام الباحث بإضافة المجموعة الرابعة (المجموعة الضابطة) وعددها ١٠ إلى المجموعة المكونة من ٣٠ (١٠المجموعة الأولى ، ١٠ المجموعة الثانية ، ١٠ المجموعة الثالثة) ثم قام بمقارنة الاختبارات المختلفة بين المجموعتين

الثالثة وعددها ٣٠ والرابعة وعددها ٤٠ ، وتم حساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعتين كما يتضح من الجداول الآتية :

جدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات على مقياس المهارات الاجتماعية

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأولى الثانية	١٠ ٢٠	٢٨,٤ ٢٨,٤٥	٧,٦ ٧,٣٤	٠,٠١٧	غير دال
الثانية والثالثة	٣٠	٢٨,٠	٦,٦٥	٠,٢٢٥	غير دال
الثالثة والرابعة	٤٠	٢٧,٧٨	٦,٤٤	٠,١٤٣	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين متوسطات درجات المجموعات غير دال وهذا يعنى تجانس درجات المجموعات على مقياس المهارات الاجتماعية ٠

جدول (٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأولى الثانية	١٠ ٢٠	١٣٠,٦ ١٢٩,٧	٦,٨٢ ٧,٠٢	٠,٣٣٤	غير دال
الثانية والثالثة	٣٠	١٢٩,٢٠	٧,١٧	٠,٢٤٤	غير دال
الثالثة والرابعة	٤٠	١٢٦,١	١٩,٨٤	٠,٨١٦	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين متوسطات درجات المجموعات غير دال ، وهذا يعنى تجانس درجات المجموعات على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠

جدول (١٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات على الاختبار التحصيلى فى الحساب

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأولى الثانية	١٠ ٢٠	١٢,٣ ١٢	٢,٣١ ٢,١	٠,٣٥٤	غير دال
الثانية والثالثة	٣٠	١٢,٥٧	١,٩	٠,٤٣٨	غير دال
الثالثة والرابعة	٤٠	١٢,٦٥	١,٨	٠,١٧٧	غير دال

يتضح من الجدول أن الفرق بين متوسطات درجات المجموعات غير دال ، وهذا يعنى تجانس درجات المجموعات على اختبار الحساب .

جدول (١١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات على الاختبار التحصيلى فى اللغة العربية

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأولى الثانية	١٠ ٢٠	١٣,٥ ١٣,٢٥	١,٧٩ ٢,١	٠,٣٢٥	غير دال
الثانية والثالثة	٣٠	١٣,٣٣	٢,٢	٠,١٣٤	غير دال
الثالثة والرابعة	٤٠	١٣,٣٨	٢,٦	٠,٨٢	غير دال

يتضح من الجدول أن الفرق بين متوسطات درجات المجموعات غير دال ، وهذا يعنى تجانس درجات المجموعات على اختبار اللغة العربية .

أدوات الدراسة :

(١) أدوات مرحلة الدراسة التشخيصية :

مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من إعداد "فتحى الزيات" (١٩٩٩) ، واستهدف هذا المقياس الكشف عن ذوى صعوبات التعلم من خلال تقدير المعلم لمدى

توافر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم لديهم ، ويتحدد هذا التقدير على مقياس رباعى (نادراً ، أحياناً ، غالباً ، دائماً) ، وهو مكون من (٥٠) مفردة مقسمة على خمسة أبعاد فرعية هى : -

١- النمط العام لصعوبات التعلم ٠

٢- صعوبات التعلم المرتبطة بالانتباه والذاكرة والفهم ٠

٣- صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى ٠

٤- صعوبات التعلم المتعلقة بالانفعالية العامة ٠

٥- صعوبات التعلم المتعلقة بالإنجاز والدافعية ٠

وكان معامل الاتساق الداخلى الذى قام "فتحى الزيات" بحسابه يساوى (٠,٩٧) ، والتجزئة النصفية لفقرات مقاييس التقدير داخل كل بعد تساوى (٠,٩٧) ، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية تساوى (٠,٩٧) ٠

وقام أيضاً بحساب صدق المقاييس بإيجاد الارتباطات الداخلية لفقرات مقاييس التقدير لكل نمط بالدرجة الكلية على الترتيب (٠,٨٩ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٣ ، ٠,٩٥) ٠

وكذلك قام بحساب الصدق التلازمى بواسطة (ايجاد معاملات ارتباط درجات أبعاد المقاييس بدرجات المواد الدراسية المختلفة وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) ٠

- قام الباحث بتقنين المقياس على عدد ٥٠ تلميذاً وتلميذة بمدرسة مجمع بدواى التجريبية وكان متوسط عمرهم الزمنى ١١٥ شهر تقريباً بانحراف معيارى قدره ٤,٨ ومتوسط ذكاء ١٠٤,٩ بواسطة مجموعة من المعلمين القائمين بالتدريس لهم ، وبلغت معاملات الثبات للتجزئة لفقرات المقياس داخل كل بعد (٠,٩١٢) ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية (٠,٩١٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١) ٠

- تم حساب الاتساق الداخلى للمقاييس بإيجاد الارتباطات الداخلية لفقرات المقاييس لكل نمط من الأنماط الخمسة بالدرجة الكلية على الترتيب (٠,٩٢ ، ٠,٨٧ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٩ ٠,٩٦) ٠

- تصحيح الاختبار : يتم التصحيح على التدريج التالى (نادرا – أحيانا – غالبا – دائما) وكانت أقل درجة ٥٠ ، وأعلى درجة ٢٠٠ والتلميذ الذى يحصل على ١٠٥ درجة فأكثر يعد فى التشخيص من ذوى صعوبات التعلم .

(٢) أدوات مرحلة الدراسة التحليلية :

١- اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد ذكى صالح ١٩٨٧ .

وهو اختبار من النوع غير اللفظى الجمعى ، فهو غير لفظى لأنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة اتصال فى شرح تعليمات الاختبار ، أما عن أداء الأفراد على الاختبار فلا يخضع لأى عامل لغوى أو مهارة فى اللغة ، والاختبار جمعى لأنه يمكن تطبيقه على عدد من الأفراد أو جماعة منهم فى وقت واحد بواسطة فاحص واحد ، ويهدف الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد فى الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها ، ويعتمد أصلاً على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة .

ويتم تصحيح الاختبار واستخراج نسبة الذكاء وفق مفتاح التصحيح الموجود بكراسة التعليمات وتستخرج نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التى حصل عليها الفرد من العمود الخاص بعمره الزمنى .

ثبات وصدق الاختبار :

ثبات الاختبار : حسبت معاملات ثبات الاختبار فى كثير من البحوث التى استخدم فيها عن طريق التجزئة النصفية نذكر منها (صبحى عبدالفتاح الكافورى ١٩٩٢ ، إبتسام حامد السطيحة ١٩٩٧) ، وتروح معاملات الثبات بين (٠,٧٥) ، (٠,٨٥) وهى معاملات ثبات يمكن الوثوق بها علمياً .

صدق الاختبار : تم حساب صدق الاختبار بأكثر من طريقة :

- طريقة المحك الخارجى : فقد أثبتت البحوث التجريبية التى درست العلاقة بين هذا الاختبار وغيره من الاختبارات العقلية الأخرى مثل دراسة (صبحى عبدالفتاح الكافورى ١٩٩٢ ، إبتسام حامد السطيحة ١٩٩٧) أن الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، (٠,٠١) .

- طريقة الصدق العاملي : فقد وجد أن الاختبار مشبع بالعامل العام بطريقة التـدوير المائـل بمقدار ٠,٦١ أى أن اختبار الذكاء المصور صادق فى قياس القدرة العقلية العامة ، وقد تم عمل معيارين للاختبار ، الأول هو المعيار المئوى والثانى هو معيار نسبة الذكاء (أحمد زكى صالح ، ١٩٨٧ ، كراسة التعليمات) .

- قام الباحث بتقنين الاختبار على عدد ٥٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة مجمع بدواى التجريبية وكان متوسط عمرهم الزمنى ١١٥ شهر ، ومتوسط ذكاءهم ١٠٥,٣ ، وانحراف معيارى ٤,٩ وبلغ معامل الثبات عن طريق التجزئـة النصـفية (٠,٨٣) وهـو معامل ثبات يمكن الاطمئنان إليه .

- ثم قام الباحث بحساب الصدق عن طريق الصدق التلازمى بتطبيق اختبار القدرة العقلية مستوى (٩- ١١ سنة) وإعداد فاروق عبد الفتاح موسى ١٩٨٩ على العينة السابقة ووجد الباحث أن معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٥٨) .

٢- استمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى إعداد محمد عبد الظاهر الطيب ١٩٨٧

تحتوى الاستمارة على بيانات تشمل الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ، وتتضمن معلومات حول الحى السكنى الذى تقطن فيه الأسرة ، مستوى تعليم الأب والأم ، مهنة الأب والأم ، دخل الأسرة ، عدد أفراد الأسرة ، عدد حجرات المنزل ، وسـائل الثقافـة المتـوفرة بالمنزل ، الأجهزة والممتلكات لدى الأسرة ، وأماكن قضاء الأسرة وقت فراغها .

وقد ساعد الباحث الكثير من التلاميذ فى استيفاء بعض بنود الاستمارة من خلال ما يقدمونه من معلومات ، وكذلك كان يقرأ ويوضح لهم بعض بنودها ، ثم قام الباحث بتحويل بيانات الاستمارة إلى تقديرات رقمية ، وتعبر الدرجة الكلية على الاستمارة عن درجة المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة .

(٣) اختبار تحصيلى فى اللغة العربية :

قام الباحث باعداد اختبار تحصيلى فى اللغة العربية كأحد العناصر التى يعتمد عليها فـى تصنيف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالإضافة إلى الذكاء ، ولإعداد الاختبـار قـام الباحـث بالخطوات التالية :

١- تحليل محتوى مقرر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائى (فصل دراسى أول) فى صورة أهداف إجرائية حسب مستوياتها المعرفية الأربعة (التذكر - الفهم - التطبيق - المستويات العليا) ٠

٢- تحكيم الأهداف الإجرائية بمستوياتها المعرفية بواسطة مجموعة من المتخصصين فى المجال ملحق (١١) ٠ وذلك بغرض :

أ- الحكم على مدى مناسبة صياغة الأهداف المعرفية ٠

ب- الحكم على مدى مناسبة الأهداف حسب مستوياتها المعرفية (تذكر - فهم - تطبيق - مستويات عليا) ٠

ج- إضافة أو حذف بعض الأهداف التى يرونها كخبراء فى الميدان ٠

٣- قام الباحث بالإبقاء على الأهداف التى اتفق عليها المحكمون بنسبة ٨٠٪ فأكثر ، ومراعاة وجهات نظرهم فى تعديل صياغة بعض الأهداف ومستوياتها المعرفية ٠

وعند عرض قائمة الأهداف على المحكمين تم تحديد وتعريف كل مستوى معرفى كالتالى :

أ- مستوى التذكر : ويقصد به استرجاع أو تعرف التلميذ على المعلومات السابق تعلمها ٠

ب- مستوى الفهم : يقصد به ادراك المعانى والتمييز بينها ٠

ج- مستوى التطبيق : ويقصد به استخدام المعارف السابق تعلمها فى مواقف جديدة ، ولكنها نمطية (مشابهة) وغير مطابقة لما تعلمه ٠

د- المستويات العليا : استخدام المعارف السابق تعلمها فى استنتاج أفكار جديدة ٠

٤- صياغة مفردات الاختبار من نوعية (اكمال - اختيار من متعدد) لقياس الأهداف الإجرائية التى تم الاتفاق عليها وتعديلها من جانب المحكمين ٠

وقد راعى الباحث بعض المحددات عند صياغته للأسئلة (الصورة الأولية) ملحق (٤) كما يلى :

أ- مدى ملاءمة صياغة السؤال للهدف المراد قياسه ٠

ب- توزيع الأسئلة على وحدات المنهج حسب ورودها فى الكتاب ٠

ج- مدى ملاءمة الصياغة اللفظية فى نوعى الأسئلة ٠

٥- قام الباحث بعرض الصورة الأولية للاختبار على المحكمين بهدف التعرف على مدى صلاحية المفردات لقياس الأهداف الإجرائية والكشف عن مدى تحقيقها للأهداف الإجرائية ، بالإضافة للكشف عن مدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات وتعليمات الاختبار الموجهة للتلاميذ ، وكان مجمل أراء المحكمين يتلخص فيما يلى : -

أ- تعديل صياغة بعض المفردات .

ب- تعديل بدائل بعض المفردات حيث تمثل أوجه الأخطاء الشائعة عند الإجابة عن مثل هذه المفردات .

ج- اتفاق المحكمين على بقية مفردات الاختبار وملاءمتها لقياس الأهداف الإجرائية المحددة ، وكذلك وضوح التعليمات والصياغات اللغوية للمفردات .

ويتضح نسب اتفاق المحكمين على الاختبار التحصيلى فى اللغة العربية فى جدول (١٢) .

جدول (١٢) يوضح نسب اتفاق المحكين على الاختبار التحصيلى فى اللغة العربية

رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات	رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات	رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات
١	٣٥,٧٦	تحذف	١٤	٤٢,٨٦	تحذف	٢٧	٤٢,٨٦	تحذف
٢	٢١,٤٢	تحذف	١٥	٢١,٤٢	تحذف	٢٨	٢١,٤٢	تحذف
٣	٤٢,٨٦	تحذف	١٦	٤٢,٨٦	تحذف	٢٩	٢١,٤٢	تحذف
٤	٤٢,٨٦	تحذف	١٧	٤٢,٨٦	تحذف	٣٠	٨٥,٧٢٪	----
٥	١٠٠٪	----	١٨	١٠٠٪	----	٣١	١٠٠٪	----
٦	١٠٠٪	----	١٩	٨٥,٧٢٪	----	٣٢	٩٢,٨٦٪	----
٧	٩٢,٨٦٪	----	٢٠	١٠٠٪	----	٣٣	١٠٠٪	----
٨	١٠٠٪	----	٢١	١٠٠٪	----	٣٤	١٠٠٪	----
٩	٨٥,٧٢٪	----	٢٢	١٠٠٪	----	٣٥	٩٢,٨٦٪	----
١٠	١٠٠٪	----	٢٣	٩٢,٨٦٪	----	٣٦	١٠٠٪	----
١١	١٠٠٪	----	٢٤	١٠٠٪	----	٣٧	١٠٠٪	----
١٢	٩٢,٨٦٪	----	٢٥	١٠٠٪	----	٣٨	٤٢,٨٦٪	تحذف
١٣	٣٥,٧٦	تحذف	٢٦	٤٢,٨٦	تحذف	٣٩	١٠٠٪	----

٦- تحديد الأهمية النسبية للموضوعات ، حيث اقتصر الاختبار على :

أ- القراءة ، ونسبتها ٣٥٪ من الموضوعات التى تدرس للطلاب فى مادة اللغة العربية •

ب- التعبير القرائى ، ونسبته ٣٠٪ من الموضوعات التى تدرس للطلاب فى مادة اللغة العربية•

٧- تحديد الأهمية النسبية لعدد الحصص ، وكان نسبتها فى القراءة ٤٠٪ من عدد الحصص التى تدرس للطلاب فى مادة اللغة العربية ، ونسبتها فى التعبير الكتابى ٣٠٪ من عدد الحصص التى تدرس للطلاب فى مادة اللغة العربية •

٨- تحديد الأهمية النسبية للأهداف لكل مستوى من المستويات المعرفية الأربع (التذكر ونسبته ٢٤٪ - الفهم ونسبته ٢٤٪ - التطبيق ونسبته ٣٢٪ - المستويات العليا ونسبتها ٢٠٪) •

وفيما يلى جدول (١٣) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلى فى اللغة العربية للصف الرابع الابتدائى •

جدول (١٣) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلى فى اللغة العربية للصف الرابع الابتدائى

المستوى المعرفى / الوحدات	التذكر ٢٤٪			الفهم ٢٤٪			التطبيق ٣٢٪			المستويات العليا ٢٠٪			المجموع والنسبة المئوية
	عدد الجزيئات	نوعها	الدرجة	عدد الجزيئات	نوعها	الدرجة	عدد الجزيئات	نوعها	الدرجة	عدد الجزيئات	نوعها	الدرجة	
أولا القراءة	٣	اختيار من متعدد	٣	٢	اكمال	٢	٧	اختيار من متعدد	٧	٢	اكمال	٢	١٤ ٦٤٪
ثانيا التعبير القرائى	٣	اختيار من متعدد	٣	٤	اختيار من متعدد	٤	١	اكمال	١	٣	اختيار من متعدد	٣	١١ ٣٦٪
المجموع والنسبة المئوية	٦ ٢٤٪			٦ ٢٤٪			٨ ٣٢٪			٥ ٢٠٪			٢٥ ١٠٠٪

٩- الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٥٠ تلميذاً بالصف الرابع الابتدائى بمدرسة مجمع بدواى التجريبية بإدارة شرق المنصورة التعليمية فى الأسبوع الأخير من شهر ديسمبر عام

٢٠٠٠ لضمان التأكد من دراسة الطلاب جميع الموضوعات الواردة فى الاختبار ، وكان الهدف من هذا الإجراء :

أ- معرفة وضوح التعليمات ٠

ب- تحديد زمن الاختبار ٠

ج- حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة ٠

د- حساب معامل التمييز ٠

هـ- حساب معاملات الثبات ٠

و- بيان معاملات الصدق ٠

وتلخصت نتائج هذه الدراسة في الآتى :

أ- كانت تعليمات الاختبار واضحة وبسيطة ، حيث قام الباحث بشرحها أمام التلاميذ حتى يسهل عليهم فهمها ، وبذلك لم يجدوا فيها أى صعوبة ٠

ب- فيما يتعلق بزمن الاختبار ، قام الباحث بتسجيل الزمن لكل تلميذ ينتهى من إجابة الاختبار ، وبعد مضى ٥٠ دقيقة تم جمع بقية الاختبارات ، وبحساب متوسط الأزمنة ، وجد أن الاختبار يتطلب ٤٠ دقيقة للإجابة عليه ٠

ج- تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة ، وتروا حت بين ٠,٢٠ ، ٠,٨٠ ٠

د- تم حساب معاملات التمييز للاختبار ، وتروا حت بين ٠,٢٠ ، ٠,٤٠ ، وذلك من خلال

المعادلة :

$$\text{ت} = \frac{\text{مجـ ع} - \text{مجـ د}}{\frac{1}{2}(\text{ن})}$$

حيث :

مجـ ع = مجموع درجات الطلاب للمجموعة العليا على المفردة ٠

مجـ د = مجموع درجات الطلاب للمجموعة الدنيا على المفردة ٠

ن = عدد الطلاب فى المجموعتين العليا والدنيا (رجاء أبو علام ، ١٩٨٧ : ٢٣٤) ٠

هـ- حساب معاملات ثبات الاختبار

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار التحصيلى فى القراءة بطريقتين هما :

- الطريقة الأولى : تحليل التباين ، حيث بلغ معامل الثبات ٠,٨١ باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون لدرجات عينة مكونة من (٥٠) تلميذ بالصف الرابع الإبتدائى .

- الطريقة الثانية : باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، حيث بلغ معامل الثبات لدرجات نفس العينة ٠,٧٩ .

وهذا يدل على أن الاختبار التحصيلى فى مادة اللغة العربية على درجة ملاءمة من الثبات .

صدق الاختبار :

بالإضافة إلى استخدام طريقة الصدق المنطقى فى الحكم على مدى صلاحية المفرادات فى قياس الأهداف الإجرائية المقابلة ، وكذلك الحكم على مدى صحة الصياغة للمفرادات ، قام الباحث بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجات تلاميذ عينة التقنين (٥٠) تلميذا فى هذا الاختبار ودرجاتهم فى مادة اللغة العربية فى امتحان نصف العام ، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٤١) .

هكذا يتضح أن الاختبار على درجة عالية من الثبات والصدق مما يدل على أنه مؤشراً جيداً للتعبير عن مستوى تلاميذ الصف الرابع فى اللغة العربية .

(٤) اختبار تحصيلى فى الحساب :

قام الباحث باعداد الاختبار التحصيلى فى الحساب كأحد العناصر التى يعتمد عليها فى تصنيف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، ولإعداد هذا الاختبار قام الباحث بالخطوات التالية :

١- تحليل محتوى مقرر الحساب (فصل دراسى أول) فى صورة أهداف إجرائية حسب مستوياتها المعرفية الأربع (التذكر - الفهم - التطبيق - حل المشكلات) .

٢- تحكيم الأهداف الإجرائية بمستوياتها المعرفية بواسطة مجموعة من المتخصصين فى المجال ملحق (١٢) ، وذلك بغرض :

أ- الحكم على مدى مناسبة الأهداف حسب مستوياتها المعرفية (التذكر - الفهم - التطبيق - حل المشكلات) .

ب- الحكم على مدى مناسبة صياغة الأهداف المعرفية .

ج- إضافة أو حذف بعض الأهداف التى يرونها كخبراء فى الميدان .

٣- قام الباحث بالابقاء على الأهداف التى اتفق عليها المحكمين بنسبة ٨٠٪ فأكثر ومراعاة وجهات نظرهم فى تعديل صياغات بعض الأهداف الإجرائية ومستوياتها المعرفية ٠

وعند عرض قائمة الأهداف على المحكمين تم تحديد وتعريف كل مستوى معرفى كالتالى :

أ- مستوى التذكر : يقصد به تعرف التلميذ على المعلومات التى سبق تعلمها ٠

ب- مستوى الفهم : يقصد به القدرة على إدراك المعانى ٠

ج- مستوى التطبيق : يقصد به استخدام المعارف السابق تعلمها فى مواقف جديدة ، ولكنها نمطية (مشابهة) وغير مطابقة لما تعلمه ٠

د- حل المشكلات : يقصد به استخدام المعارف السابق تعلمها فى مواقف غير روتينية مركبة ٠

٤- صياغة مفردات الاختبار من نوعية (اكمال - صواب وخطأ - اختيار من متعدد) لقياس الأهداف الإجرائية التى تم الاتفاق عليها من جانب المحكمين ، وقد راعى الباحث بعض المحددات عند صياغته للأسئلة (الصورة الأولية) ملحق (٦) كما يلى :

أ- مدى ملاءمة صياغة السؤال للهدف المراد قياسه ٠

ب- توزيع الأسئلة على وحدات المنهج حسب ورودها فى الكتاب ٠

ج- مدى ملائمة الصياغة اللفظية فى كل أنواع الأسئلة ٠

٥- قام الباحث بعرض الصورة الأولية للاختبار على المحكمين ملحق (١٢) بهدف التعرف على مدى صلاحية المفردات لقياس الأهداف الإجرائية ، بالإضافة إلى الكشف عن مدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات ، وتعليمات الاختبار الموجهة للتلاميذ ، وكان مجمل أراء المحكمين يتلخص فى التالى :

أ- تعديل صياغة بعض المسائل اللفظية ٠

ب- تحديد عدد مفردات الاختبار بأربعين مفردة ، تم اختيارهم من المفردات التى اتفق على صلاحيتها ٨٠٪ فأكثر من المحكمين ٠

ج- تعديل بعض المسائل لتقيس مستويات أقل ، حيث أنها تتعدى قدرات تلك الفئة (صعوبات تعلم) ٠

د- اتفاق المحكمين على باقى المفردات ٠

ويتضح نسب اتفاق المحكمين على الاختبار التحصيلى فى الحساب فى جدول (١٤)

جدول (١٤) يوضح نسب اتفاق المحكمين على الاختبار التحصيلى فى الحساب

رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات	رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات	رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات
١	١٠٠٪	----	١٩	١٠٠٪	----	٣٧	٩٢,٨٦	صياغة
٢	١٠٠٪	----	٢٠	١٠٠٪	----	٣٨	٩٢,٨٦	صياغة
٣	١٠٠٪	----	٢١	١٠٠٪	----	٣٩	١٠٠٪	----
٤	١٠٠٪	----	٢٢	١٠٠٪	----	٤٠	١٠٠٪	----
٥	١٠٠٪	----	٢٣	٣٥,٧٦٪	تحذف	٤١	١٠٠٪	----
٦	١٠٠٪	----	٢٤	٣٥,٧٦	تحذف	٤٢	١٠٠٪	----
٧	٣٥,٧٦	تحذف	٢٥	٣٥,٧٦	تحذف	٤٣	١٠٠٪	----
٨	٣٥,٧٦	تحذف	٢٦	٤٢,٨٦	تحذف	٤٤	١٠٠٪	----
٩	١٠٠٪	----	٢٧	٤٢,٨٦	تحذف	٤٥	١٠٠٪	----
١٠	١٠٠٪	----	٢٨	٣٥,٧٦	تحذف	٤٦	١٠٠٪	----
١١	١٠٠٪	----	٢٩	٨٥,٧٢	صياغة	٤٧	١٠٠٪	----
١٢	١٠٠٪	----	٣٠	٩٢,٨٦	صياغة	٤٨	١٠٠٪	----
١٣	١٠٠٪	----	٣١	٨٥,٧٢	صياغة	٤٩	١٠٠٪	----
١٤	١٠٠٪	----	٣٢	١٠٠٪	----	٥٠	١٠٠٪	----
١٥	٤٢,٨٦	تحذف	٣٣	١٠٠٪	----	٥١	٤٢,٨٦٪	تحذف
١٦	٤٢,٨٦	تحذف	٣٤	١٠٠٪	----	٥٢	١٠٠٪	----
١٧	١٠٠٪	----	٣٥	١٠٠٪	----			
١٨	١٠٠٪	----	٣٦	٤٢,٨٦	تحذف			

٦ – تحديد الأهمية النسبية للموضوعات حيث اقتصر الاختبار على الوحدة الأولى (الأعداد الكبيرة والعمليات عليها) ونسبتها من الموضوعات التى تدرس للتلاميذ ٤٠ ٪ ، والوحدة الثانية (قابلية القسمة – العوامل– المضاعفات) ونسبتها من الموضوعات التى تدرس للطلاب ٤٠ ٪ .

٧ – تحديد الأهمية النسبية لعدد الحصص وكان نسبتها فى الوحدة الأولى ٤٠ ٪ من عدد الحصص ، وفى الوحدة الثانية كان نسبتها ٤٠ ٪ من عدد الحصص .

٨ – تحديد الأهمية النسبية للأهداف لكل مستوى من المستويات المعرفية الأربع (تذكر ٢٧,٥ ٪ – فهم ٢٧,٥٪ – تطبيق ٢٥٪ – حل المشكلات ٢٠٪) .

وفيما يلى جدول مواصفات الاختبار التحصيلى فى الحساب للصف الرابع الابتدائى .

جدول (١٥) مواصفات الاختبار التحصيلى فى الحساب .

المستوى المعرفى / الوحدات	التذكر ٢٧,٥٪			الفهم ٢٧,٥٪			التطبيق ٢٥٪			حل المشكلات ٢٠٪			المجموع والنسبة المئوية
	عدد الجزيئات	نوعها	الدرجة	عدد الجزيئات	نوعها	الدرجة	عدد الجزيئات	نوعها	الدرجة	عدد الجزيئات	نوعها	الدرجة	
الوحدة الأولى الأعداد الكبيرة والعمليات عليها	٦	٢ صواب وخطأ ٣ اكمال ١ اختيار من متعدد	٦	٦	٢ صواب وخطأ ٣ اكمال ١ اختيار من متعدد	٦	٦	٢ صواب وخطأ ٣ اكمال ١ اختيار من متعدد	٦	٤	٢ صواب وخطأ ٢ اكمال	٤	٢٢ ونسبتها ٥٥٪
الوحدة الثانية قابلية القسمة والعوامل المضاعفة	٥	٢ صواب وخطأ ٣ اكمال	٥	٥	٢ صواب وخطأ ٣ اكمال	٥	٤	٢ اصواب وخطأ ٢ اكمال	٤	٤	٢ صواب وخطأ ٢ اكمال	٤	١٨ ونسبتها ٤٥٪
المجموع والنسبة المئوية	١١ ونسبتها ٢٧,٥٪			١١ ونسبتها ٢٧,٥٪			١٠ ونسبتها ٢٥٪			٨ ونسبتها ٢٠٪			٤٠ ١٠٠٪

٧– الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٥٠ تلميذاً بالصف الرابع الابتدائى بمدرسة مجمع التجريبية بإدارة شرق المنصورة التعليمية (العينة السابقة) فى الاسبوع الأخير من شهر ديسمبر عام ٢٠٠٠ وذلك للتأكد من دراستهم جميع الموضوعات الواردة فى الاختبار ، وكان الهدف من وراء هذا الإجراء :

أ – معرفة مدى وضوح التعليمات .

ب – تحديد زمن الاختبار .

ج – حساب معامل الصعوبة والسهولة .

د – حساب معاملات التمييز .

هـ – حساب معامل ثبات الاختبار .

و – حساب معاملات الصدق .

وتلخصت نتائج الدراسة الاستطلاعية فى الأتى :

أ – كانت تعليمات الاختبار واضحة وبسيطة ، حيث قام الباحث بشرحها أمام التلاميذ حتى يسهل عليهم فهمها ، وبذلك لم يجدوا فيها أى صعوبة .

ب – فيما يتعلق بزمن الاختبار قام الباحث بتسجيل الزمن لكل تلميذ ينتهى من إجابة الاختبار وبعد زمن قدره (٦٠) دقيقة تم جمع بقية الاختبارات وبحساب متوسط الأزمنة وجد أن الاختبار يتطلب زمن قدره (٥٠) دقيقة .

ج – تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة وتراوحت بين ٠,٢٠ ، ٠,٨٠ .

د – تم حساب معاملات التمييز وتراوحت بين ٠,٢٠ ، ٠,٤٠ من خلال المعادلة التالية :

$$ت = \frac{مجـ ع - مجـ د}{\frac{1}{2} (ن)}$$

حيث :

مجـ ع = مجموع درجات الطلاب للمجموعة العليا على المفردة

مجـ د = مجموع درجات الطلاب للمجموعة الدنيا على المفردة

ن = عدد الطلاب فى المجموعتين العليا والدنيا (رجاء أبو علام ، ١٩٨٧ : ٢٣٤) .

هـ –حساب معاملات ثبات الاختبار فى الحساب :

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار التحصيلى فى الحساب بطريقتين هما :

– الطريقة الأولى : تحليل التباين ، حيث بلغ معامل الثبات ٠,٧٩ باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون لدرجات عينة مكونة من (٥٠) تلميذ بالصف الرابع الابتدائى .

– الطريقة الثانية : باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، حيث بلغ معامل الثبات لدرجات نفس العينة ٠,٧٧ .

وهذا يدل على أن الاختبار التحصيلى فى مادة الحساب على درجة ملاءمة من الثبات ٠

و- صدق الاختبار :

بالإضافة إلى استخدام طريقة الصدق المنطقى فى الحكم على مدي صلاحية المفردات فى قياس الأهداف الإجرائية المقابلة ، وكذلك الحكم على مدى صحة الصياغة للمفردات ، قام الباحث بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ عينة التقنين (٥٠) تلميذاً فى هذا الاختبار ودرجاتهم فى مادة الحساب فى امتحان نصف العام ، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٨١٢ ٠

هكذا يتضح أن الاختبار على درجة عالية من الثبات والصدق مما يدل على أنه مؤشراً جيداً للتعبير عن مستوى أداء تلاميذ الصف الرابع فى مادة الحساب ٠

مقياس المهارات الاجتماعية :

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف تشخيص الأطفال اللذين يعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية ولإعداد هذا المقياس قام الباحث بالخطوات التالية :-

١- قام الباحث بالاطلاع على دراسات وبحوث المهارات الاجتماعية ، وعلى مقاييس المهارات الاجتماعية ، والمراجع العربية والأجنبية التى تبين خطوات إعداد مقياس المهارات الاجتماعية ، وهذه المصادر هى : -

- دراسة "أودن وآشر" "Oden & Asher" (١٩٧٧) لتكوين صداقات حميمة بين الأطفال حيث صمم مقياس للمهارات الاجتماعية ٠
- دراسة "جارى" "Gary" (١٩٨١) لتقوية السلوك الاجتماعى وزيادة تقبل الرفاق حيث استخدم مقياس للمهارات الاجتماعية ٠
- قائمة تقدير المهارات الاجتماعية للصغار من وضع "ماتسون وآخرون" "Maatson , et.al" (١٩٨٣) ٠
- مقياس مجدى عبد الكريم (١٩٩٠) للكفاءة الاجتماعية ٠
- مقياس السيد ابراهيم السمادونى (١٩٩١) للمهارات الاجتماعية ٠
- دراسة سعدة أحمد ابراهيم (١٩٩٤) لتعديل السلوك الاجتماعى للأطفال حيث صممت مقياس للمهارات الاجتماعية للأطفال ٠
- اختبار محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) للمهارات الاجتماعية ٠

٢- كذلك قام الباحث بدراسة استطلاعية تهدف إلى جمع المواقف والأنشطة الحقيقية التى تعكس جوانب المهارات الاجتماعية المختلفة بين تلاميذ جماعة الفصل الدراسى وذلك من خلال توجيه أسئلة مباشرة لبعض تلاميذ المدرسة الابتدائية عن المواقف والأنشطة التى يمارسونها فى حياتهم سواء أكانت هذه المواقف والأنشطة فى المدرسة أم فى الجماعة أم خارجها •

٣- فى ضوء ما سبق قام الباحث بتحديد أبعاد المهارات الاجتماعية فى الآتى :-

أ- مهارة التعبير عن الذات • ب- مهارة تقديم الإقتراحات •

ج- مهارة التساؤل • د- مهارة حسن المظهر •

ز- مهارة المشاركة • و- مهارة التحدث بألفاظ مهذبة •

٤- قام الباحث بوضع تعريف إجرائي للمهارة الاجتماعية والأبعاد الستة كما يلى :-

المهارات الاجتماعية : هى مجموعة من الاستجابات التى تصدر عن الطفل كمنبهات اجتماعية معينة والتى تتمثل فى القدرة على التفاعل مع الآخرين والقدرة على تكوين علاقات والتى تؤدى إلى تحقيق أهدافه التى يتقبلها المجتمع •

- مهارة التعبير عن الذات : وهى قدرة الطفل على أن يتحدث عن نفسه معلناً للآخرين عن الأشياء التى يفضلها وعن اهتماماته وعن ترتيبه بين أفراد أسرته وأسمائهم وماذا يحب فيهم .... إلخ) •

- مهارة التساؤل : وهى المهارة فى توجيه الأسئلة للآخرين ، وخاصة زملاءه عن مختلف الموضوعات على سبيل المثال (ماذا يحبون - ما هى اهتماماتهم - كيف يقضون أوقات فراغهم .... إلخ) •

- مهارة التحدث بألفاظ مهذبة : وهى القدرة على استخدام ألفاظ مهذبة ، وكلمات لطيفة فى المواقف التى تتطلب ذلك مثل (من فضلك - شكراً - معذرة - أنا آسف) •

- مهارة المشاركة : وهى أن يسمح التلميذ لزميله باستخدام أدواته ومشاركته فى الأنشطة •

- مهارة حسن المظهر : وهى تعنى أن يبدو التلميذ نظيف الملبس ، نظيف الأسنان ، ممشط الشعر ، ومقلم الأظافر •

٥- من خلال الإطار السيكولوجى السابق والمقاييس والأدوات المرتبطة بهذا المجال قام الباحث بصياغة مفردات هذا المقياس ، وذلك لعلاج بعض أوجه القصور فى المقاييس السابقة والمتمثلة فى عدم مناسبة معظمها للفترة العمرية لعينة الدراسة الحالية وكذلك القصور فى قياس وتشخيص بعض المهارات الفرعية مثل حسن المظهر والتحدث بألفاظ مهذبة ، بالإضافة إلى عدم ملاءمة الصياغة اللفظية مما أدى إلى عدم فهم الأطفال لبعض المفردات •

وقد اشتمل المقياس فى صورته الأولية على ٥٥ مفردة (١١مفردة للتعبير عن الذات ،

٩ مفردات لمهارة تقديم الإقتراحات ، ٩ مفردات لمهارة حسن المظهر ، ٨ مفردات لمهارة التساؤل ، ٨ مفردات لمهارة المشاركة ،١٠ مفردات لمهـارة التحـدث بألفـاظ مهذبـة) ، ويوضح ذلك جدول (١٦) ٠

جدول (١٦) يوضح المصادر التى اشتقت منها كل مفردة من مفردات المقياس

الرقم	المفردة	مصدرها
	١ – مهارة التعبير عن الذات	
١	أحب أن أدلى برأيى فـى أمـور الأسرة ٠	Oden &Asher, 1977 – Gary, 1981 – مجـدى عبـد الكريم ١٩٩٠ – Matson, et.al, 1983 – السـيد ابـراهيم ١٩٩١ – محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ ٠
٢	أستطيع أن أتحدث مع أصـحابى عما أحبه أو أكرهه ٠	السمادونى ١٩٩١ – سعدة ابراهيم ١٩٩٤ – محمد السيد عبـد الرحمن ١٩٩٨ – مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ – Gary, 1981
٣	إذا تضايقت من شخص أواجهـه بذلك ٠	السمادونى ١٩٩١ – سعدة ابراهيم ١٩٩٤ – محمد السيد عبـد الرحمن ١٩٩٨ – مجدى عبد الكـريم ١٩٩٠ – Gary, 1981 – Matson, et.al, 1983 ٠
٤	يسهل على أن أجعـل الآخـرين يقتنعوا برأيى ٠	Oden &Asher, 1977 – Gary, 1981 – مجـدى عبـد الكريم ١٩٩٠ – سعدة ابراهيم ١٩٩٤ – السمادونى ١٩٩١
٥	لا أحب الحديث مع الآخرين كثيراً	Oden & Asher, 1977 – Gary, 1981 – محمد السـيد عبد الرحمن ١٩٩٨ – السمادونى ١٩٩١ ٠
٦	أسـتطيع أن أتحـدث فـى أى موضوع حتى نهايته ٠	مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ – Gary, 1981 – سعدة ابـراهيم ١٩٩٤ – السمادونى ١٩٩١ – محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨
٧	أنا لا أصيح أو أصـرخ عنـدما أكون غاضباً ٠	مجدى عبـد الكـريم ١٩٩٠ – سـعدة ابـراهيم ١٩٩٤ – السمادونى ١٩٩١ – Gary, 1981 ٠
٨	عندما يتهمنى أحد بخطأ لم أفعلـه أدافع عن نفسى ٠	مجدى عبـد الكـريم ١٩٩٠– السـمادونى ١٩٩١– Oden& Asher, 1977 – Gary, 1981 ٠
٩	أبادر عادة بتقديم وتعريف نفسـى للغرباء ٠	مجدى عبد الكريم ١٩٩٠– السمادونى ١٩٩١ – سعدة ابراهيم ١٩٩٤ – محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ ٠
١٠	أتحدث مع الآخرين عمـا يـدور بداخلى ٠	مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ – Gary, 1981 – سعدة ابـراهيم ١٩٩٤ ٠
١١	إذا تضايقت من مشكلة لا أحكـى للآخرين عنها ٠	سعدة ابراهيم ١٩٩٤ – السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ – الباحث ٠

	٢ - **مهارة تقديم الاقتراحات**	
١	أكون مسرور عندما يطلب أحد رأيى .	Oden&Asher, 1977 - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ - Gary, 1981 .
٢	أقدم اقتراحات كثيرة فى أمور الأسرة .	سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ - السمادونى ١٩٩١ .
٣	أشعر بالضيق عندما يطلب أحد رأيى فيما يعمل .	السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - Matson, et.al, 1983 - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ .
٤	أنسحب من المواقف التى تستدعى أن أدلى فيها برأيى .	السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - Matson, et.al, 1983 - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ .
٥	غالبا ما أدلى باقتراحات عندما أشترك مع أصحابى فى العمل .	السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ - Gary, 1981 -السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٦	لا أهتم برأى الآخرين فى الاقتراحات التى أقدمها .	سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ - السمادونى ١٩٩١ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٧	يعجب المدرسون بالاقتراحات التى أقدمها فى أنشطة الفصل .	سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١- السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٨	أخشى ألا تعجب اقتراحاتى الآخرين .	Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة إبراهيم ١٩٩٤ - محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨
٩	أكون مسرور عندما يعجب زملائى برأيى .	Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ .
	٣ - **مهارة حسن المظهر**	
١	أقضى وقت طويل أمام المرآة فى تنظيم شكلى وملابسى .	Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - Gary, 1981 .
٢	أكون مسرور عندما يكون مظهرى حسن .	Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١- السيد عبدالرحمن ١٩٩٨ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٣	أشعر بالضيق عندما تكون ملابسى غير نظيفة وغير منظمة	السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السمادونى ١٩٩١ - Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 .
٤	أحرص على استعمال أدوات تنظيف الأسنان .	Oden&Asher, 1977 - Gary, 1981 - Matson, et.al, 1983 - السمادونى ١٩٩١ .

٥	غالبا ما يعجب أصحابى بمظهرى	Matson, et.al, - Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 1983 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٦	غالباً لا أهتم بشكلى ومظهرى	Matson, et.al, - Gary, 1981 -Oden&Asher, 1977 1983 - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨.
٧	يثنى الآخرين دائماً علـى حسـن مظهرى .	Matson, et.al, - Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 1983 - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٨	أهتم دائما بكى ملابسى .	السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - الباحث .
٩	أفضل الأصدقاء حسنى المظهر	السمادونى ١٩٩١ - الباحث .
	٤ - مهارة التساؤل	
١	أجد حرجا فى أن أسأل الآخـرين عما أريد .	Matson, et.al, 1983 - Gary, 1981 - السـمادونى ١٩٩١ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٢	يتضايق المدرسـون مـن كثـرة أسئلتى .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - سعدة ابـراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٣	لست ماهراً فى أن أسأل الآخرين	مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٤	لا أخجل أن أسأل مدرس الفصـل عما لا أفهمه .	Matson, et.al, - Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 1983 - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ .
٥	أستمتع أن أتحدث مع الآخرين فى موضوعات تحتاج لأسئلة كثيرة .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - السـمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٦	لا أستطيع أن أسأل المدرس أكثر من سؤال واحد فى وقت واحد .	Matson, et.al, - Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 1983 - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٧	أحرج فى أن أسأل زميلـى عمـا أريد .	Gary, 1981- Oden & Asher,1977 - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ -
٨	يعجب زملائى بى بسبب شجاعتى فى توجيه أسئلة للمدرس عمـا لا أفهمه .	Matson, et.al, 1983 - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السمادونى ١٩٩١ .
	٥ - مهارة المشاركة	
١	أحب أن يشاركنى زملائـى فيمـا أعمل	Matson, et.al, - Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 1983 - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠ .
٢	لدى قدرة علـى الانـدماج مـع	Matson, et.al, 1983 - مجـدى عبـد الكـريم ١٩٩٠-

	زملائى .	السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٣	لا أمانع فى تبادل الأدوات المدرسية مع الزملاء .	Matson, et.al, 1983 - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠- السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٤	عندما يطلب منى عمل أطلب معاونة أصحابى .	Matson, et.al, 1983 - مجدى عبد الكريم ١٩٩٠- السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٥	أشارك بنصيب كبير فى الحديث عندما أتحدث مع زملائى .	Matson, et.al, 1983 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٦	أحب أن أشارك فى الأنشطة مع زملائى .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨
٧	لا أميل إلى مساعدة إخوتى فى أعمال المنزل .	Matson, et.al, 1983-Gary,1981 - سعدة ابراهيم ١٩٩٤- السمادونى ١٩٩١- محمد السيد عبدالرحمن ١٩٩٨ .
٨	أحظى برضا والدى بسبب مشاركتى فى أعمال المنزل .	سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السمادونى ١٩٩١ .
	٦- مهارة التحدث بألفاظ مهذبة	
١	أشعر بالضيق إذا تكلمت بكلمة غير مهذبة .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٢	يعجب أصحابى بأسلوبى فى الحديث .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٣	ينتقدنى أصحابى بسبب صوتى العالى .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٤	أسلوبى فى الضحك يضايق زملائى .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٥	أستطيع أن أستخدم عبارات مهذبة تجذب الآخرين للحديث معى .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ .
٦	يقول لى أصدقائى أحياناً أن ألفاظى غير مهذبة .	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٧	يتضايق زملائى من طريقة حديثى معهم .	Matson, et.al, 1983 - Gary, 1981 - السمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ - السيد عبد الرحمن ١٩٩٨

٨	يؤكد لى والدى علـــى أن تكـــون ألفاظى مهذبة عند مخاطبة الآخرين	Gary, 1981 - Oden&Asher, 1977 - الســـمادونى ١٩٩١ - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
٩	لا أميل لمصادقة أحد أسلوبه غير مهذب .	Oden&Asher, 1977 - سعدة ابراهيم ١٩٩٤ .
١٠	أتحدث مع أفراد أسرتى بطريقـــة غير لائقة .	Oden&Asher, 1977 - السمادونى ١٩٩١ .

٦- قام الباحث باستبعاد المفردات التى اتفقت عليها أقل من أربع دراسات وأصبح عدد فقرات المقياس قبل التحكيم وبعد الاستبعاد ٤٦ مفردة بواقع * (٩ مفردات للتعبير عن الذات، ٨ مفردات لمهارة تقديم اقتراحات ، ٧ مفردات لمهارة حسن المظهر ، ٧ مفردات لمهارة التساؤل ، ٧ مفردات لمهارة المشاركة ، ٨ مفردات لمهارة التحدث بألفاظ مهذبة) .

٧- تم عرض المقياس بصورته شبه النهائية على* * (١٤) من المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم وخاصة المرتبطة بالمهارات الاجتماعية ، وقد طلب منهم الباحث الحكم على المقياس من حيث : -

أ- مدى دقة التدرج الذى يقيس المفردة . ب- مدى وضوح صياغة كل مفردة .

ج- مدى مطابقة المفردة للبعد الذى تنتمى إليه . د- مدى قدرة المفردة على قياس السمة .

ز- مدى شمولية المفردات لقياس البعد الذى تنتمى إليه . و- مدى سلامة ودقة المادة العلمية .

٨- قام الباحث بتحليل أراء (١٤) محكماً ملحق (١٣) ، وتم قبول المفردات التى حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر ، وبذلك تم حذف المفردات أرقام (٧ ، ٨ ، ٩) فى مهارة التعبير عن الذات ، (٧ ، ٨) فى مهارة تقديم اقتراحات ، (٧) فى مهارة حسن المظهر ، (٤) فى مهارة التساؤل ، (٥) فى مهارة المشاركة ، (٤ ، ٦) فى مهارة التحدث بألفاظ مهذبة كما فى جدول (١٥) .

وأصبح المقياس ٣٦ مفردة بواقع (٦ مفردات لمهارة التعبيرعن الذات ،٦ مفردات لمهارة تقديم اقتراحات ، ٦ مهارات حسن المظهر ، ٦ مفردات لمهارة التساؤل ،٦ مفردات للمشاركة ، ٦ مفردات لمهارة التحدث بألفاظ مهذبة)* ** وقد أسفرت آراء المحكمين على ما يأتى :

أ- حذف بعض المفردات وإعادة صياغة البعض الآخر .

ب- كتابة التعريف الإجرائى للاضطراب فى بداية المقياس .

* ملحق (٩) ** ملحق (١٣) *** ملحق (١٠)

ج- توضيح التعليمات بشكل مفصل بالنسبة للأطفال ٠

ويتضح نسب اتفاق أراء المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال فى جدول (١٧)

جدول (١٧) نسب اتفاق المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ٠

(١) التعبير عن الذات			(٢) تقديم الاقتراحات			(٣) مهارة حسن المظهر		
رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات	رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات	رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات
١	١٠٠٪	-----	١	١٠٠٪	-----	١	٩٢,٨٩	صياغة
٢	٩٢٪	صياغة	٢	١٠٠٪	-----	٢	٨٥,٧٢	صياغة
٣	١٠٠٪	-----	٣	١٠٠٪	-----	٣	١٠٠٪	-----
٤	٨٥،٧٢	صياغة	٤	٩٢,٨٦	صياغة	٤	١٠٠٪	-----
٥	١٠٠٪	-----	٥	٩٢,٨٦	صياغة	٥	١٠٠٪	-----
٦	١٠٠٪	-----	٦	٩٢,٨٦	صياغة	٦	١٠٠٪	-----
٧	٤٢,٨٦	تحذف	٧	٤٢,٨٦	تحذف	٧	٤٢,٨٦	تحذف
٨	٣٥,٧٦	تحذف	٨	٢١,٤٢	تحذف			
٩	٤٢,٨٦	تحذف						
(٤) مهارة التساؤل			(٥) مهارة المشاركة			(٦) التحدث بألفاظ مهذبة		
رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات	رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات	رقم المفردة	النسبة المئوية	ملاحظات
١	١٠٠	-----	١	٩٢,٨٦	صياغة	١	١٠٠	-----
٢	١٠٠	-----	٢	١٠٠	-----	٢	١٠٠	-----
٣	٨٥,٧٢	صياغة	٣	١٠٠	-----	٣	٩٢,٨٦	صياغة
٤	٤٢,٨٦	تحذف	٤	١٠٠	-----	٤	٤٢,٨٦	تحذف
٥	١٠٠	-----	٥	٧٥,١٤	تحذف	٥	٩٢,٨٦	صياغة
٦	٩٢,٨٦	صياغة	٦	٩٢,٨٦	صياغة	٦	٧٥,١٤	تحذف
٧	٩٢,٨٦	صياغة	٧	٩٢,٨٦	صياغة	٧	٨٥,٧٢	صياغة
	---	---	---	---	---	٨	٨٨,١٢	صياغة

٩- ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع بمدرسة مجمع بدواى الابتدائية التجريبية كتجربة استطلاعية بهدف :

- التعرف على المفردات التى يكون بها لبس أو غموض ٠
- حساب متوسط زمن الاستجابة على مفردات الاختبار ٠

وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن النتائج الآتية : -

١- وضوح مفردات الاختبار وكذلك التعليمات المتعلقة بالاختبار ٠

٢- حدد الباحث ثلاث اختيارات لكل مفردة من مفردات الاختبار وهى (تنطبق - تنطبق أحياناً - لاتنطبق) ، يختار منها المبحوث ما ينطبق عليه ٠

١٠- تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية :

أ- طريقة إعادة التطبيق :

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى ثلاثة أسابيع على عينة مكونة من عدد٥٠ تلميذاً بالصف الرابع الابتدائى بمدرسة مجمع بدواى الابتدائية التجريبية بإدارة شرق المنصورة التعليمية ، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٧٢ ، وبمستوى دلالة ٠,٠٠١ ٠

ب- معامل ثبات ألفا :

تم حساب معامل ثبات ألفا لمقياس المهارات الاجتماعية على نفس العينة كما يتضح من جدول (١٨) ٠

جدول (١٨) يوضح معامل ثبات ألفا لمقياس المهارات الاجتماعية

مهارة التعبير عن الذات		مهارة تقديم اقتراحات		مهارة حسن المظهر		مهارة التساؤل		مهارة المشاركة		مهارة التحدث بألفاظ مهذبة	
معامل ألفا	مستوى الدلالة	معامل ألفا	مستوى الدلالة	معامل ألفا	مستوى الدلالة	معامل ألفا	مستوى الدلالة	معامل ألفا	مستوى الدلالة	معامل ألفا	مستوى الدلالة
٠,٩٢١	٠,٠٠١	٠,٨٩٢	٠,٠٠١	٠,٩١٥	٠,٠٠١	٠,٩١٦	٠,٠٠١	٠,٩١٤	٠,٠٠١	٠,٨٠٣	٠,٠٠١

ج- الاتساق الداخلى :

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عـددها (٥٠) تلميـذاً وتلميـذة بمدرسة مجمع بدواى الابتدائية التجريبية بإدارة شرق المنصورة التعليمية ، بمتوسـط عمر زمنى ١١٥,٤ شهر وانحراف معيارى (٤,٧) ومتوسط ذكاء (١٠٤,٥) بهـدف حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بدرجـة البعد التابعة له ، كما يتضح بجدول (١٩) .

جدول (١٩) يوضح معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية

مهارة التعبير عن الذات			مهارة تقديم الإقتراحات			مهارة حسن المظهر .			مهارة التساؤل			مهارة المشاركة			مهارة التحدث بألفاظ مه		
الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الإرتباط	مس... الد...
١	٠,٣٨١	٠,٠١	٢	٠,٤٤١	٠,٠٠١	٣	٠,٥١٤	٠,٠٠١	٤	٠,٦١١	٠,٠٠١	٥	٠,٥١٦	٠,٠٠١	٦	٠,٦٣٢	٠١
٧	٠,٤٩٩	٠,٠٠١	٨	٠,٤٣٢	٠,٠٠١	٩	٠,٣٢٩	٠,٠١	١٠	٠,٤١٢	٠,٠٠١	١١	٠,٥٩٨	٠,٠٠١	١٢	٠,٦١١	٠١
١٣	٠,٦٧٩	٠,٠٠١	١٤	٠,٦٧٢	٠,٠٠١	١٥	٠,٤٥١	٠,٠٠١	١٦	٠,٣٢٢	٠,٠١	١٧	٠,٤٣٦	٠,٠٠١	١٨	٠,٤٢١	٠١
١٩	٠,٦٨٨	٠,٠٠١	٢٠	٠,٧١١	٠,٠٠١	٢١	٠,٧٠١	٠,٠٠١	٢٢	٠,٣٧٩	٠,٠١	٢٣	٠,٣٦٠	٠,٠١	٢٤	٠,٥١٣	٠١
٢٥	٠,٧٧٣	٠,٠٠١	٢٦	٠,٣٣٨	٠,٠١	٢٧	٠,٦٢٧	٠,٠٠١	٢٨	٠,٧١٣	٠,٠٠١	٢٩	٠,٦٣٣	٠,٠٠١	٣٠	٠,٦٤٤	٠١
٣٤	٠,٥٢٢	٠,٠٠١	٣٢	٠,٥٦١	٠,٠٠١	٣٣	٠,٣٧١	٠,٠١	٣٤	٠,٥٤١	٠,٠٠١	٣٥	٠,٤٤٩	٠,٠٠١	٣٦	٠,٢٣٥	١

١١- قام الباحث بحساب صدق مقياس المهارات الاجتماعية بالطرق التالية :

أ- صدق المحتوى : اعتمد الباحث فى تلك الطريقة على تحليل أراء (١٤) محكم من المتخصصين فى مجال علم النفس كما هو موضح فى ملحق (١٠) وذلك لاطمئنان على صدق المحتوى الداخلى للمفردات والأبعاد التى تقيس السمة المطلوبة وكذلك الصياغة اللفظية لها ، وقد تم توضيح ذلك فى جدول (١٧) .

ب- الصدق التلازمى : يعتبر هذا النوع من أهم أنواع الصدق وأكثرها شيوعاً ، وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الاجتماعية الذى أعده (مجدى عبد الكريم حبيب) وقد طبق الباحث الاختبار الحالى مع اختبار الكفاءة على عينة من ٥٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ مدرسة مجمع بدواى الابتدائية التجريبية بإدارة شرق المنصورة التعليمية ، ويوضح جدول (٢٠) معاملات الصدق التلازمى .

جدول (٢٠) معاملات ارتباط درجة كل بعد بمقياس الكفاءة الاجتماعية (صدق المحك)

م	الأبعاد	معاملات الإرتباط	مستوى الدلالة
١	مهارة التعبير عن الذات	٠,٦٨	٠,٠٠١
٢	مهارة تقديم الاقتراحات	٠,٧٣	٠,٠١
٣	مهارة حسن المظهر	٠,٦٩	٠,٠٠١
٤	مهارة التساؤل	٠,٥٩	٠,٠٠١
٥	مهارة المشاركة	٠,٥٨	٠,٠٠١
٦	مهارة التحدث بألفاظ مهذبة	٠,٧١	٠,٠٠١
٧	الدرجة الكلية	٠,٥٢	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس بالدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، الأمر الذى يمكن معه الاطمئنان إلى صدق المقياس وصلاحيته لعمليات التشخيص ٠

(٣) المرحلة العلاجية :

وهى تتمثل فى برنامج علاج المهارات الاجتماعية Social Skills Traning

برنامج علاج المهارات الاجتماعية

مقـــدمة :

يعتمد التدريب على المهارات الاجتماعية على التعلم ، وهو ذو أهمية فى تعليم الأفراد الذين يعانون من عجز فى الأداء الاجتماعى حيث أن عملية التعلم تعطى الفرصة للفرد لتعلم جوانب معرفية ونفسية واجتماعية وإتاحة الفرصة أمام التقويم الذاتى Self Evaluation من خلال تفاعله مع المجموعة أو إحساسه بردود الأفعال الإيجابية والسلبية وإتاحة الفرصة للفرد لمشاركة أفراد المجموعة مشاركة وجدانية والتعاون الجماعى والتفكير بموضوعية (سيد صبحى

، ١٩٨٤ : ٦٥) ، وتتوقف أهمية البرنامج على أهدافه ومضمون المهارات المتضمنة فيه ، وفيما يلى توضيح لذلك :

أهمية البرنامج :

يهدف البرنامج العلاجى إلى تعليم االأفراد الذين يعانون من العجز فى الأداء الاجتماعى فى بعض المهارات الضرورية لمساعدتهم على القيام بالأداء الاجتماعى السليم فى المواقف المختلفة واستخدام التدريب على المهارات الاجتماعية مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم بغرض تعديل السلوك الاجتماعى السلبى لديهم إلى سلوك اجتماعى إيجابى ، حيث أن السلوك المهارى المعقول والمقبول سيؤدى إلى نتائج إيجابية وزيادة فى التقبل والتأثير الاجتماعى ، وإلى زيادة كفاءة التفاعل البينشخصى ، ومن ثم ستحرر الطفل صاحب الصعوبة من الاحساس بالعجز وعدم القدرة ، ويبدأ بناء الثقة بالنفس والقدرة على تجاوز الصعوبة ، وقد ينعكس بناء الثقة بالنفس على أداء الطفل للمهام الأكاديمية المكلف بها فتخف حدة الصعوبة التى يعانى منها ، وإذا تهيأت الظروف المساعدة قد تعالج صعوبة التعلم نهائياً إذا لم يكن لها أساس فسيولوجى حاد ، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن زيادة درجة التوافق الاجتماعى للأطفال يصحبه زيادة فى التحصيل ، منها دراسة (شاكر قنديل ١٩٧٤; سيد عثمان ١٩٧٩ ; لاجريكا وميسبوف ١٩٨١ ; ديمرس ١٩٨٢ ; ولكر وآخرين ١٩٨٨) .

وإنطلاقاً مما أشار إليه الباحثون من أن نقص المهارات الاجتماعية يقود إلى عديد من الصعوبات فى الحياة الاجتماعية ويؤدى إلى عزلة الطفل وإلى الاضطرابات الاجتماعية ، حيث أن نقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال وخاصة ذوى صعوبات التعلم يتضمن صعوبة فى القدرة على الإنصات للأخرين ، وكذلك صعوبة فى التعبير عن الذات ، وصعوبة فى تكوين صداقات ، وصعوبة فى التساؤل عما يريدون ، لذا فإننا فى حاجة إلى تدريب هؤلاء الأطفال على المهارات الاجتماعية .

ويؤكد هذا المعنى "بيرمان وآخرون" " Bierman , et.al" (١٩٨٤) حينما أشاروا إلى أن المهارات الاجتماعية يمكن أن تفيد الأطفال الذين يظهرون معدلات عالية من السلوك الاجتماعى السالب عن طريق تعلم أساليب سلوكية مقبولة اجتماعياً وتزيد من الاهتمام والتأثير البين شخصى (Bierman , et.al , 1987 : 194) .

<u>الأسس التى يقوم عليها البرنامج :</u>

أولاً : الأسس العامة : - حيث يراعى حق الطفل ذو صعوبات التعلم والذى يعانى من نقص فى المهارات الاجتماعية فى العلاج النفسى ، وكذلك حقه فى التقبل بدون قيد أو شرط وقابلية السلوك للتعديل والتغيير .

ثانياً : الأسس الفلسفية : - استمد هذا البرنامج أصوله من بعض نظريات العلاج السلوكى مثل نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا ، فقد راعى الباحث أيضاً الأسس الفلسفية العامة ، والتى تتضمن مراعاة أخلاقيات العلاج النفسى وسرية البيانات والعلاقات المهنية التى تقوم على الألفة والتسامح .

ثالثاً : الأسس النفسية والتربوية : - راعى الباحث الخصائص العامة للنمو فى هذه المرحلة (المرحلة الابتدائية - الصف الرابع الابتدائى) والخصائص المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية ، وقد راعى الباحث الفنيات التربوية داخل الفصل الدراسى مثل المهام التى يتعامل معها التلميذ وأساليب التقويم والتعزيز ، وتوقعات المعلمين عن أدائه ، وقد راعى الباحث أن يكون البرنامج جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ومكملاتها ومدعماً للمفاهيم التربوية التى تحتوى عليها .

رابعاً : الأسس الاجتماعية : - استخدم الباحث فنيات العلاج السلوكى ، حيث أظهرت الدراسات أن فنيات العلاج السلوكى أكثر كفاءة فى علاج نقص المهارات الاجتماعية ، كذلك التحقق من سعى الباحث لمعرفة أى فنيات العلاج السلوكى أكثر كفاءة فى تعديل المهارات الاجتماعية ومدى الفروق بينهم .

خامساً : الأسس الإدارية : - راعى الباحث أن يكون هناك مناخ إدارى سليم (مكان ، وقت ، أدوات ، وسائل) لتنفيذ البرنامج .

<u>الاسهامات التى يقدمها البرنامج</u> : - يقدم البرنامج عدداً من المساهمات منها :

١- اسهامات علاجية : تتمثل فى معاونة أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة على علاج نقص المهارات الاجتماعية .

٢- **اسهامات وقائية :** يقدم البرنامج عدداً من الخدمات الوقائية من خلال تدريب أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة على مجموعة من الأنشطة والسلوكيات التى تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية ، ومن ثم يقل الاحباط والإحساس بالفشل ويزيد تقديرهم لذواتهم بحيث يصبحوا قادرين على الإندماج مع أفراد المجتمع بكفاءة •

٣- **اسهامات اجتماعية :** وتتمثل فى تدعيم العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة ، وانتقال الأثر الحسن لهذا التدعيم إلى زملائهم أثناء تفاعلهم الاجتماعى معهم خارج إطار جلسات البرنامج العلاجى •

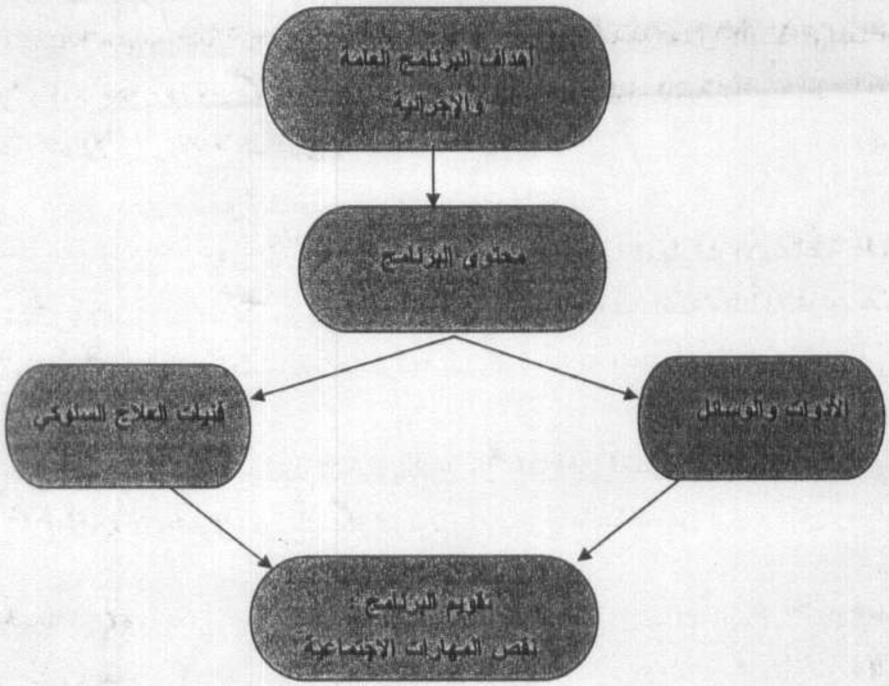
٤- **اسهامات تربوية:** تتمثل فى تحسين التحصيل الأكاديمى لدى أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة بعد علاج نقص المهارات الاجتماعية •

٥- **اسهامات ترويحية :** وتتمثل فى تقديم الخدمات العلاجية التى تحس أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة على استغلال وقت الفراغ ، وممارسة الأنشطة الرياضية والفنية والاجتماعية •

٦- **اسهامات المتابعة :** وتتمثل فى المتابعة الدورية التى يقوم بها الباحث لكل خطوات البرنامج للوقوف على التغيرات التى يحدثها البرنامج •

التخطيط العام للبرنامج

تشتمل عملية التخطيط للبرنامج على تحديد الأهداف العامة والإجرائية وكذلك الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج والتى تتضمن الإعداد المبدئى للبرنامج وما يشتمل عيه من خلفية الباحث النظرية ، والبرنامج فى صورته الأولية ، وفنيات العلاج السلوكى المستخدمة فى الجلسات العلاجية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية ، ثم العرض على المحكمين ، والقيام بالدراسة الاستطلاعية ، وتحديد المدى الزمنى للبرنامج ، وعدد الجلسات ، ومدة كل جلسة ، ومكان إجراء البرنامج ، ويمكن تفصيل ذلك فى الشكل التخطيطى للبرنامج •



شكل (٢) التخطيط العام للبرنامج العلاجى

وفيما يلى نتابع خطوات البرنامج :

أولاً : أهداف البرنامج : وتنقسم إلى قسمين :-

١- الأهداف العامة (الرئيسية) والتى تتحدد فى هدفين هما :

أ- هدف علاجى : حيث يعمل البرنامج على علاج المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية .

ب- هدف بحثى : معرفة أى فنيات العلاج السلوكى التالية (التعزيز - التعلم بالنموذج - التعزيز والتعلم بالنموذج معاً) أكثر كفاءة فى تعديل المهارات الاجتماعية ومدى الفروق بينهم

ج- هدف وقائى : من خلال اكسابهم عدداً من المهارات الاجتماعية التى تمكنهم من التعامل بكفاءة مع الآخرين ، وبالتالى يقل الشعور بالاحباط والفشل الذى قد يتعرضوا له فى مستقبل حياتهم .

٢- **الأهداف الإجرائية :**

تتحقق الأهداف الإجرائية من خلال العمل داخل الجلسات ومن خلال تنفيذ الواجبات المدرسية التى يكلف بها التلاميذ ، وتتلخص هذه الأهداف فى المحاور التالية :

المحور الأول : علاج مهارة التعبير عن الذات من خلال : -

- أن يتعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية على طبيعة مهارة التعبير عن الذات ، وهى قدرة الطفل فى أن يتحدث عن نفسه معلناً للآخرين عن الأشياء التى يفضلها وعن اهتماماته وعن ترتيبه بين أفراد أسرته وعدد أصدقائه ... إلخ ·

- أن يدرك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية أهمية الدور الذى تلعبه هذه المهارة فى مساعدة الفرد فى أن يخرج ما بداخله من أراء وأفكار ومشاعر للآخرين مما يساعد على حدوث تقارب بين الفرد والآخرين ·

- أن يكتسب التلاميذ هذه المهارة من خلال الأنشطة التالية : -

أ- النشاط الأول : لعبة القائمة ، وفيها يقوم كل طفل بالاخبار عن نفسه وعن أسرته وعن من يحبهم وعن عدد أفراد الأسرة ... إلخ ·

ب- النشاط الثانى : إعداد خريطة للمدرسة ، وفيها يقوم كل طفل بشرح كيفية الوصول إلى المدرسة ·

ج- النشاط الثالث : رسم صورة للمنزل وعدد الحجرات به ، ثم شرح هذه الصورة ·

د- النشاط الرابع : وفيه يقوم كل طفل بالاخبار عن كيفية قضاء وقت فراغه ·

المحور الثانى : علاج مهارة تقديم الاقتراحات من خلال :-

- أن يتعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية على طبيعة مهارة تقديم الاقتراحات ، وهى أن يدلى الطفل باقتراحات فى أنشطة يقوم بها مع زملائه وأفراد أسرته ·

- أن يتعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية على أهمية مهارة تقديم الاقتراحات فى تقارب الفرد مع الآخرين والإندماج معهم ·

– أن يكتسب التلاميذ هذه المهارة من خلال الأنشطة التالية : –

أ– النشاط الأول : لعبة العين المعصوبة ·

ب– النشاط الثانى : لعبة السير فى المتاهة وأنت معصوب العينين ·

ج– النشاط الثالث : تقديم اقتراحات حول تنظيف فناء المدرسة ·

المحور الثالث : علاج مهارة حسن المظهر من خلال :–

– أن يتعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية على طبيعة مهارة حسن المظهر ، وهى مهارة الطفل فى أن يبدو نظيف الملبس ، نظيف الأسنان ·

– أن يدرك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية أهمية هذه المهارة فى أن تجعلهم مقبولين من قبل الآخرين ، وأن يحظوا باهتمام الآخرين ، وأن حسن المظهر أمر يجب أن يحرص عليه كل فرد ، وأن مظهر الفرد إذا كان غير مقبول يجعله غير محبب من قبل الآخرين ·

– أن يكتسب التلاميذ هذه المهارة من خلال الأنشطة التالية : –

أ– النشاط الأول : التدريب على استخدام فرشة الأسنان والمعجون

ب– النشاط الثانى : طلاء الأحذية ·

ج– النشاط الثالث : أمشاط وفرش تسريح الشعر ·

المحور الرابع : علاج مهارة التساؤل من خلال : –

– أن يتعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية على طبيعة مهارة التساؤل ، وهى المهارة فى توجيه أسئلة للآخرين خاصة الزملاء ·

– أن يدرك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية أهمية مهارة التساؤل فى أنها تعد طريقة جيدة لمعرفة الكثير عنهم وعن الآخرين ، وأن التساؤل يساعد فى أن يصبح الفرد حميم للآخرين ·

– أن يكتسب التلاميذ هذه المهارة من خلال الأنشطة التالية : –

أ– النشاط الأول : لعبة العشرين سؤال ·

ب– النشاط الثانى :قائمة بأسماء بعض الأشياء التى يسأل عنها كل طفل مجموعة من الأسئلة ·

المحور الخامس : علاج مهارة المشاركة من خلال : -

- أن يتعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية على طبيعة مهارة المشاركة ، وهى أن يسمح الطفل لزميله باستخدام أدواته ومشاركته فى الأنشطة ٠
- أن يدرك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية أهمية مهارة المشاركة فى ايجاد التقارب بين الفرد والآخرين ٠

- أن يكتسب التلاميذ هذه المهارة من خلال الأنشطة التالية : -

أ- النشاط الأول : عمل لوحة ٠

ب- النشاط الثانى : تناول الطعام ٠

ج- النشاط الثالث : أداء الواجب المدرسى ٠

د- النشاط الرابع : تنظيف الفصل ٠

المحور السادس : علاج مهارة التحدث بألفاظ مهذبة من خلال : -

- أن يتعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية على طبيعة مهارة التحدث بألفاظ مهذبة ، وهى المهارة فى استخدام ألفاظ مهذبة وكلمات لطيفة فى المواقف التى تتطلب ذلك ٠
- أن يدرك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية أهمية مهارة التحدث بألفاظ مهذبة فى كسب ود الآخرين واحترامهم وثقتهم ، وكذلك مساعدة الطفل فى أن يكون صديق حميم للآخرين ٠
- أن يكتسب التلاميذ هذه المهارة من خلال الأنشطة التالية : -

أ- النشاط الأول : إقامة حوارات بين الأطفال يستخدم فيها الأطفال عبارات مهذبة ٠

ب- النشاط الثانى : عمل حوار أثناء أداء الواجب المدرسى ، يستخدم فيه الطفل ألفاظ مهذبة وهو يساعد زميله فى أداء الواجب المدرسى ٠

الإعداد المبدئى للبرنامج :

رجع الباحث فى إعداد هذا البرنامج إلى بعض برامج التدريب على المهارات الاجتماعية والتى استعانت بفنيات العلاج السلوكى (التعزيز - التعلم بالنموذج - التعزيز والتعلم بالنموذج معاً) وبعض هذه البرامج تم إعداده فى مجتمعات أجنبية والآخر تم إعداده

فى مجتمعنا هذا ، بالإضافة إلى الدراسات السابقة فى هذا المجال التى تمكن الباحث من الحصول عليها وهذه المصادر هى :

١ - دراسة " أودن وآشر " " Oden &Asher " (1977) لتكوين صداقات حميمة بين لأطفال من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية حيث عرض لخطوات البرنامج الذى استخدمه مع أطفال المدرسة الابتدائية ٠

٢ - دراسة " جارى " " Gary " (1981) لتقوية السلوك الاجتماعى وزيادة تقبل الرفاق حيث عرض لخطوات برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية الذى استخدمه مع أطفال الصفين الثالث والسادس ٠

٣- نموذج التدريب على المهارات الاجتماعية الذى نشره " جارى " " Gary " (1983) حيث عرض لخطوات النموذج وكذلك استعراض نماذج التدريب السابق ونواحى القصور فيها ٠

٤ - برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية لبيرمان Bierman (1984) ويهتم بصفة أساسية بالتدريب على مهارات (طرح تساؤلات - التعبير عن الذات - تقديم الاقتراحات) بهدف تقوية التفاعل الاجتماعى وزيادة تقبل الرفاق ٠

٥- برنامج لتنمية علاقات الصداقة لبيرمان " Bierman " (1987) ويتضمن مهارات (التساؤل - المشاركة - التعاون) باعتبارها مهارات يمكن استخدامها فى تقوية علاقات الصداقة ٠

٦ - دراسة "صبحى عبد الفتاح الكافورى " (١٩٩٢) لتعديل السلوك العدوانى باستخدام برنامج المهارات الاجتماعية ، حيث استخدم برنامج للمهارات الاجتماعية فى تعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال ٠

٧ - دراسة " سعدة أحمد إبراهيم " (١٩٩٤) لتعديل السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠

البرنامج فى صورته الأولية : مر بأربعة مراحل هى : -

١- مرحلة البدء : وهى المرحلة التى يتم من خلالها التعارف والتمهيد للبرنامج ، شرح أهداف البرنامج ، الإطار الذى ستكون عليه العلاقة العلاجية بين المعالج والأطفال الذين يتلقون العلاج ، ويتم ذلك فى الجلسة التمهيدية ٠

٢- مرحلة الانتقال : وهى تهدف إلى القاء الضوء على المشكلة الرئيسية وهى نقص المهارات الاجتماعية ، وتوضيح أسبابها وآثارها ·

٣- مرحلة العمل البناء : وهى المرحلة التى تهدف إلى علاج نقص المهارات الاجتماعية من خلال مجموعة من الأنشطة التى تساعد فى تنمية المهارات الاجتماعية التى اشتمل عليها البرنامج ·

٤- مرحلة الإنهاء : وهى المرحلة التى تهدف إلى بلورة الأهداف المكتسبة ، وتقييم الأطفال ، وتهيئة أطفال المجموعات التجريبية الثلاثة لإنهاء البرنامج ، ويتم ذلك فى الجلسة الأخيرة ·

فنيات العلاج السلوكى المستخدمة :

نفذ الباحث البرنامج من خلال ثلاث فنيات من فنيات العلاج السلوكى ، تستخدم كل فنية على حده مع إحدى مجموعات الدراسة ، وذلك كالتالى :

١- فنية التعزيز : ويتم تطبيقها على المجموعة التجريبية الأولى ·
٢- فنية التعلم بالنموذج : ويتم تطبيقها على المجموعة التجريبية الثانية ·
٣- فنية التعزيز والتعلم بالنموذج معاً : ويتم تطبيقها على المجموعة التجريبية الثالثة ·

كذلك قام الباحث بإعداد ثلاثة أجزاء من البرنامج هى : -

١- الجزء (أ) : وقد تم تطبيقه على المجموعة التجريبية الأولى باستخدام فنية التعزيز ، حيث يقوم الباحث بشرح المهارة فقط للأطفال دون استخدام نماذج حية أو غير حية لعرض المهارة ، ثم يطلب الباحث من الطفل تنفيذ المهارة بعد ذلك ، ومن يقوم بأدائها يحصل على المعزز ·

٢- الجزء (ب) : وقد تم تطبيقه على المجموعة التجريبية الثانية باستخدام فنية التعلم بالنموذج ، حيث يقوم الباحث فيها بعرض المهارة مستخدماً نماذج حية وغير حية فى توضيح المهارة ثم يطلب من الطفل أداء المهارة التى شاهدها من النموذج وعندما يؤديها الطفل لا يقدم له أى معززات ·

٣- الجزء (ج) : وقد تم تطبيقه على المجموعة التجريبية الثالثة باستخدام فنيتى التعزيز والتعلم بالنموذج معاً ، حيث كان الباحث يقوم بعرض المهارة للأطفال باستخدام النماذج الحية وغير الحية ، ثم يطلب من الطفل أداء المهارة وعندما ينجح الطفل فى أدائها يقدم له الباحث المعززات المادية والمعنوية ٠

الوسائل المادية المستخدمة : استخدم الباحث فى البرنامج الوسائل التالية :

١- حجرة مناهل المعرفة بالمدرسة ، وبها جهاز فيديو - تليفزيون - كمبيوتر - عدد ١٠ كراسى - منضدة ٠
٢- أدوات قام الباحث بإعدادها مثل : شرائط فيديو مسجل عليها بعض المواقف الممثلة للمهارات الاجتماعية المطلوبة فى البرنامج - جهاز تليفون لعبة - مجموعة مقشات - فرش أسنان - معجون أسنان - أمشاط - سندوتشات - مكعبات - ألعاب تركيبية - أدوات مدرسية (أقلام - كتب - كراسات - مساطر .... إلخ) ٠

٣- المعززات المستخدمة مثل : أقلام تلوين - مقلمات - حلوى - أطعمة - كرات .... إلخ ٠
٤- طفلان محبوبان من زملائهما يمثلون نماذج حية لأداء المهارات المطلوبة ٠
٥- كما استعان الباحث بمجموعة من أشرطة الفيديو المسجل عليها برامج الأطفال مثل (عالم سمسم - بوجى وطمطم - دنيا الأطفال - عروستى - سينما الأطفال - يلا بينا) ٠

٦-اشترك فى البرنامج عدد ٤ معلمين وطفلان من تلاميذ الصف يقومان بدور النموذج بالإضافة إلى الباحث وقد أبدى كل منهما استعداداً حقيقياً للاشتراك فى تنفيذ برنامج الدراسة ، والمعلمون كان لكل منهم تقديراته الفنية والسنوية ممتازة فى السنوات الأربع الأخيرة ، ولهم سجل مشرف بالنسبة لنتائج تلاميذهم المدرسية طوال فترات عملهم بالتدريس وعلاقتهم الاجتماعية والتربوية بالتلاميذ أكثر من ممتازة ٠

٧- قام الباحث بإطلاع المعلمين على المطلوب وناقش معهم أنشطة البرنامج ، بحيث تكون التعليمات وأسلوب التنفيذ موحدة للمجموعات الثلاث الخاصة بالبرنامج ٠

عرض البرنامج على المحكمين :

أ- تم عرض البرنامج بصورته الأولية الذى تكون من ثلاثة أجزاء كما سبق أن أشار الباحث على (١٤) محكم من أساتذة علم النفس الاجتماعى والصحة النفسية ملحق (١٣) ، وذلك بهدف التحقق من الآتى :

١- دقة الصياغة اللفظية والعلمية للبرنامج •

٢- مدى شمولية الأبعاد لعلاج المهارات الاجتماعية •

٣- تحديد بعض التدخلات العلاجية التى يمكن حذفها أو تعديلها •

٤- مدى مناسبة الأنشطة لتحقيق كل هدف •

٥- مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لتنفيذ الجلسات العلاجية •

٦- مدى مناسبة الفترات الزمنية لتنفيذ جلسات البرنامج •

٧- مدى مناسبة أساليب القياس والتقويم المتبعة عقب كل جلسة ، وفى نهاية البرنامج •

ب- قام الباحث بحصر أراء السادة المحكمين والتى تمثلت فيما يلى : -

١- البرنامج طويل والأنشطة كثيرة ويجب إختصارها لضمان كفاءة التنفيذ •

٢- ضرورة تسلسل الأنشطة المستخدمة من السهل إلى الصعب لاكساب التلميذ المهارة والثقة •

٣- يجب أن يعقب كل جلسة بطاقة تقويم لأداء التلميذ للأنشطة ويوضع لها تقديرات (ضعيف - جيد - جيد جداً - ممتاز) •

٤- يجب الدقة فى اختيار الأطفال الذين سيمثلون النماذج الحية فى عرض المهارة •

٥- الدقة فى تقديم المعززات عقب الاستجابات الناجحة للأطفال وذلك فى المجموعتين الأولى والثالثة •

٦- وضع تصور مبدئى للمعوقات التى يتوقعها الباحث أثناء التنفيذ ومقترحات التغلب عليها ، وكذلك الوقت والزمان والمكان للبرنامج •

الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات التى طلبها المحكمين على عينة من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة مجمع بدواى الابتدائية التجريبية بإدارة شرق المنصورة التعليمية من ذوى صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية وكان عدد العينة ٦ تلاميذ فى الفترة من ٢٢ / ١٠ / ٢٠٠٠ إلى ٢٦ / ١١ / ٢٠٠٠ وذلك بهدف التأكد مما يلى :

١- أهم استفسارات التلاميذ والمعلمين .

٢ - مدى ملائمة أدوات وأنشطة البرنامج

٣- ردود أفعال التلاميذ والمعلمين وإدارة المدرسة .

٤- تحديد الفترة الزمنية للجلسات المستخدمة .

٥- أراء المعلمين والأخصائيين النفسيين بالمدرسة وأولياء أمور التلاميذ .

وبذلك أصبح البرنامج بعد التعديل من التجربة الاستطلاعية ملحق (١٥) مضبوطاً علمياً وصالحاً للتطبيق على العينة الأساسية .

تنفيذ البرنامج :

- تم التمهيد لتطبيق البرنامج فى بداية النصف الثانى من العام الدراسى ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، وذلك بتهيئة إدارة المدرسة لتطبيق البرنامج ، وشرح أهمية هذا البرنامج ، والعائد المعنوى والأكاديمى الذى سيعود على المدرسة بحل مشكلة هؤلاء التلاميذ وإنضمامهم إلى زملائهم وحل مشكلاتهم بشكل عملى وفعال .

- تم تجهيز بعض الحوافز والمكافآت التشجيعية للتلاميذ ، بهدف تشجيعهم وإقبالهم على البرنامج .

- ظل الباحث طوال الفترة التى سبقت تنفيذ البرنامج (حوالى ٣ شهور) فى حوار مستمر مع إدارة المدرسة والمعلمين لكى يحدث تواصل وحوار دائم وتشجيعهم لكى ينشأ التناغم المنشود ويخرج البرنامج فى صورة جيدة ، فهم مع الباحث عناصر أساسية فى التشخيص والعلاج كما قدم الباحث بعض المكافآت التشجيعية لهم كنوع من التحفيز حتى يحقق البرنامج النتائج المرجوة منه .

- واجه الباحث بعض المشكلات أثناء التنفيذ ومنها خروج التلاميذ من الفصل ، وتحت أى مسمى يتم عزلهم عن زملائهم ، كما وجد الباحث صعوبة فى إقناع قلة من أولياء الأمور بفكرة البرنامج وجدواه بالنسبة لأبنائهم ، ولكن مع مرور الوقت اختلفت الصورة تماماً ، ووجد منهم تجاوب للبرنامج مما يسر على الباحث وإدارة المدرسة عملية التنفيذ .

- كانت الأنشطة العلاجية تبدأ بفترة (١٠ دقائق) من التنشيط الجسمى والذهنى للتلاميذ فى شكل بعض التمرينات البدنية مثل الجرى واللعب وقذف الكرة ، وإلقاء بعض الحوارات الباسمة التى تضفى جو من المرح والتفاؤل •

- خلال التنفيذ كانت تتخلل الأنشطة فترتين من الراحة لا تقل كل منهماعن (٥ دقائق) يقضيها التلاميذ فى تناول بعض المشروبات والأطعمة •

- تم وضع مجموعة من الأسس والمبادىء أثناء تنفيذ البرنامج وهى : -

١- احترام رأى التلميذ والاستماع له بحب وعطف وحنان •

٢- تشجيع الإنجاز وتقديم الحوافز الفورية •

٣- تحاشى توبيخ التلميذ أو السخرية منه أو تسفيه أفكاره •

٤- تجنب تقييم أفكار التلميذ وعدم نقد أى خطأ يقع فيه بطريقة مباشرة •

- قام الباحث بعد ذلك بمقابلة أفراد المجموعات التجريبية المشاركين فى البرنامج وتم الاتفاق على مواعيد التدريب بمدرسة مجمع بدواى الابتدائية التجريبية ، وبالفعل التزم الأطفال وجاءوا فى الموعد المحدد ١٥ / ٢ / ٢٠٠١ ولمدة ٥ أسابيع ، أى حتى موعد ٢٢/ ٣ / ٢٠٠١

- وكان عدد جلسات البرنامج لكل مجموعة من المجموعات التجريبية ٩ جلسات بواقع جلستين أسبوعيا ، وكانت مدة كل جلسة (٤٥ إلى ٦٠) دقيقة •

- خصصت الجلسة الأولى للتعارف بين التلاميذ والباحث ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض ، ثم توضيح الهدف العام من اللقاء بأسلوب بسيط وسهل •

- سار الباحث أثناء الجلسات على أساس مجموعة من الخطوات هى : -

أ- يطلب الباحث من أحد الأفراد أن يتذكر ما تم التدريب عليه فى المرة السابقة مع استخدام التشجيع والحث فى كل من المجموعة الأولى التى تقوم على التعزيز والمجموعة الثالثة التى تجمع بين التعزيز والتعلم بالنموذج ، بينما لا يستخدم أسلوب الحث والتشجيع مع المجموعة الثانية التى تقوم على التعلم بالنموذج ، وإذا لم يتمكن التلميذ من ذلك تتاح الفرصة لمشاركة كل أفراد المجموعة التى يتعامل معها الباحث •

ب- يقدم الباحث الهدف العام من الجلسة الجديدة والأهداف الإجرائية .

ج- يقوم الباحث بتوضيح معنى المهارة المستخدمة وإبراز أهميتها .

محتوى الجلسات

لقد تم انتقاء الجلسات العلاجية بناءً على الأهداف التى تم تحديدها للبرنامج ، وفى ضوء ما تم جمعه من معلومات من خلال الجلسات الاستطلاعية التى قام بها الباحث مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية ، وما كشفت عنه مقاييس المهارات الاجتماعية المستخدمة فى تشخيص العينة . والجدول التالى يوضح مراحل البرنامج ومحتوى الجلسات :

جدول (٢١) مختصر مراحل البرنامج ومحتوى جلساته

مراحل البرنامج	رقم الجلسة	عنوان الجلسة
مرحلة البدء	١	التعارف والتمهيد
مرحلة الانتقال	٢	مهارة التعبير عن الذات
مرحلة العمل البناء	٣	مهارة تقديم الاقتراحات
	٤	مهارة حسن المظهر
	٥	مراجعة (مهارة التعبير عن الذات – مهارة تقديم الاقتراحات – مهارة حسن المظهر)
	٦	مهارة التساؤل
	٧	مهارة المشاركة
	٨	مهارة التحدث بألفاظ مهذبة
مرحلة الانهاء	٩	مراجعة (مهارة التساؤل – مهارة المشاركة – مهارة التحدث بألفاظ مهذبة) والجلسة الختامية وتسليم الهدايا

تقييم البرنامج :

تم تقييم البرنامج العلاجى من خلال عدة طرق :

١- عرض البرنامج العلاجى على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين (ملحق ١٣) ، الذين أبدوا بعض التعديلات والتى أجراها الباحث ،وأجاز معظمهم صلاحية البرنامج للتطبيق .

٢- الدراسة الاستطلاعية العلاجية : حيث قام الباحث بتطبيق معظم جلسات البرنامج بطريقة مختصرة على عدد ٦ تلاميذ ممن يعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية حسب تشخيص أدوات الدراسة الحالية ، وأثبتت النتائج تحسن فى أداء هؤلاء التلاميذ ، حيث حدث تحسن فى المهارات الاجتماعية ٠

٣- دراسة التغيرات السلوكية : حيث قام الباحث بإعادة تطبيق أدوات الدراسة الأساسية بعد العلاج ، وقد أظهرت تحسن فى أداء المجموعات التجريبية الثلاث مقارنة بالمجموعة الضابطة

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

- اختبار " ت " Test للمجموعات المرتبطة ٠
- اختبار كروسكال واليس ٠
- اختبار مان ويتنى ٠

الفصـــــل الخامس

نتائج البحث : وصفها . مناقشتها . تفسيرها

الفصل الخامس

نتائج البحث : وصفها . مناقشتها . تفسيرها

يتناول الباحث فى الفصل الحالى وصف نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها فى إطار الدراسات السابقة والإطار النظرى للدراسة وفيما يلى وصف ومناقشة وتفسير هذه النتائج :

وصف وتفسير الفرض الأول :

للتحقق من الفرض الأول الذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين يتلقون علاجاً سلوكياً باستخدام فنية "التعزيز" (المجموعة التجريبية الأولى) على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال قبل الانتظام فى برنامج العلاج السلوكى وبعده لصالح القياس البعدى " ، قام الباحث بحساب اختبار " ت " "T" Test للمجموعات المرتبطة لدرجات المجموعة التجريبية الأولى .

جدول (٢٢)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى فى المهارات الاجتماعية باستخدام فنية التعزيز قبل الانتظام فى البرنامج وبعده .

المجموعات		المتوسط	الانحراف	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الأولى	قبلى	٢٨,٥	٧,٤٧	١٠,٠٨٩	٠,٠٠١
	بعدى	٦٣,٧	٤,٦		

يتضح من الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدى على مقياس المهارات الاجتماعية ، حيث بلغت قيمة " ت " (١٠,٠٨٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠١) .

وهذا يشير إلى نجاح فنية (التعزيز) فى تعديل المهارات الإجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Lagreca & Mesibov , 1981

سعدة أحمد ; Loper Hallan, 1982 ; Berler,et.al,1982 ; Schomaker, 1982 ; إبراهيم ، ١٩٩٤ .

ويفسر ذلك بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكونون قلقين بصفة مستمرة حيث يعتبرون إجاباتهم خاطئة إذا لم يقدم التعزيز الفورى ليخبرهم عن صحة هذه الإجابات أوتلك الاستجابات أو تلك السلوكيات ، كما يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى التصديق بأنهم على خطأ إذا لم يعززوا أو يخبروا بالعكس ومن المهم أن تعزز استجابات هؤلاء الأطفال وتشجع سلوكياتهم الصحيحة (Wiener , 1981 : 162 – 193) .

ويذكر هنرى ريف (Henry, et.al. , 1995) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى تعزيز إيجابى لأن هؤلاء الأطفال يكافحون وحدهم ، وعندما يتعلمون يكونون فى حاجة إلى فهم كل خطوة تدفع بهم إلى الأمام ، ويتم ذلك عن طريق الثناء وتشجيع وتقدير الذات وتجنب المشاعر السلبية ، وكذلك يجب أن يكون التعزيز إيجابياً واقعياً يساعد على غرس الإحساس بالفخر فى نفوس الأطفال عندما يقومون بعمل جاد .

ويذهب فرنك (Frank, et.al , 2001) عن جرشام وآخرين Gresham ,et.al إلى أن القصور فى المهارات الاجتماعية ونقص الأداء الاجتماعى يرجع إلى الإخفاق فى القيام بالمهارة الاجتماعية على مستويات مقبولة فى مواقف معينة ، وبالتالى يكون الطفل فى حاجة إلى تعزيز للخروج من حالة الاخفاق .

كما تذكر علا قشطة (١٩٩٥ : ٤٧) أن شين وزملائه Chinn, et.al يبررون استخدام التعزيز الموجب فقط مع ذوى الفئات الخاصة بأنه يساعد على توقع النجاح عندما ننتبيه على الاستجابة الصحيحة فيبذل أقصى ما فى وسعه لتحقيق النجاح الذى يتوقعه ، وهو ما يطلق عليه (نضال النجاح) وفى هذا علاج لكثير من المشكلات المترتبة على فشله المتكرر فى حياته اليومية نظراً لإعاقته .

ومما يفسر سبب نجاح فنية التعزيز مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم ما ذكره أرنولد (Arnold, 2001: 20) أن ذوى صعوبات التعلم يعانون الشعور باليأس والعجز بسبب

التعرض المستمر للفشل الأكاديمى الذى يسهم اسهاماً كبيراً فى الإنسحاب وعدم الرغبة فى الدخول فى مهام جديدة ، ونقص الإصرار والمثابرة ، ويظهرون سلوكاً غير متكيفاً فى المواقف الجديدة وينمى لديهم توقعا بأنهم غير قادرين على النجاح الأكاديمى وفى الوقت ذاته يعتقدون بأن جهودهم عديمة الجدوى (Useless) وأن أساس تغير سلوكيات العجز المتعلم هو تغيير أو تعديل التفسيرات المعرفية الغير سوية لخبرات النجاح والفشل ، ويتم ذلك من خلال تـدعيم وتعزيـز سلوكيات هؤلاء الاطفال ، وبالتالى يرى الباحث انهم يكونون فى حاجة الى تـدعيم سـلوكياتهم حتى يتغلبون على خبرات الفشل التى يتعرضون لها .

ومما يفسر نجاح فنية التعزيز مع الأطفال ذوى صعوبات الـتعلم مـا ذهـب اليـه الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٢ : ٨٤) أن ذوو صعوبات التعلم يدركون أنهم أقل كفاءة من الناحية الاجتماعية والمعرفية وهم أكثر احتمالاً فى عزو فشلهم إلى النقص فى القدرة والنجاح إلى الحظ ، أقل ثقة فى تحكماتهم الذاتية فى النجاح والفشل المدرسى ، أقل معرفة بخطط واستراجيات التعلم لاسيما مواجهة الصعوبات وغالباً ما تنخفض دافعيتهم مما يـؤدى إلـى فشلهم المتكرر ، وهم غالبا يعتقدون أنهم لا يستطيعون حل المشكلات عندما يواجهون صعوبات مدرسية ، وبالتالى يكون هؤلاء الأطفال فى حاجة الى التعزيز والتدعيم لاعطائهم الثقة فى نجاح سلوكياتهم والخروج من حالة الفشل والاحباط .

وأوضح لوشو وآخرون (Luchow,et.al, 1985 : 470- 474) أن ذوو صعوبات التعلم أكثر عرضة لحالات الشعور باليأس الدافعى والمعرفى والانفعـالى نتيجـة لاكتسـابهم عادات مثل عدم المحاولة Not Trying ونقص المثابرة Persistence وتبديد الوقت نتيجة لخبرات الفشل المتكرر ، ويدعم ديورانت (Durant, 1993 : 306 - 320) ماقاله لوشو وآخرون (١٩٨٥) بقوله أن ذوو صعوبات التعلم أكثر عرضة لحالات العجز المتعلم بسبب تفسيراتهم السببية والتى يتحكم فيها عوامل ثلاثة هى :

١ – خبرات الفشل المتكررة والمتراكمة فى حياتهم المدرسية المبكرة ، وبالتالى يدركون أنهم مفتقدين للقدرة على النجاح وأن الفشل من نصيبهم وأنهم أقل قدرة من غيرهم مما يؤثر بالسلب على بذلهم للجهد ، وخاصة عندما يواجهون مهام صعبة ، مما يعرضهم للفشل مرة أخرى ، ونتيجة لهذه الدائرة المفرغة من الفشل المتكرر يقل مستوى الإنجاز لديهم .

٢ – اعتقادهم في ثبات قدراتهم واستقرارها وعدم القدرة على التحكم ، وبالتالى يكون لديهم توقعاً بأن جهودهم عديمة الجدوى فى إحراز النجاح ، وتنمى لديهم تحريفات معرفية فى أن المستقبل الأكاديمى مبهم ، وأن قدراتهم لا تساعدهم على التغلب على صعوبات التعلم ٠

٣ – تكوّن لديهم منبئات قوية بأن قدراتهم تنشىء وتعزز النماذج السلوكية المضطربة ، مثل تجنب المهام الأكاديمية واضطراب العلاقة بالزملاء ، وتنمى لديهم مركز التحكم الخارجي والنقص فى تقدير الذات ٠

ويرى الباحث أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم نتيجة لما سبق عرضه يكونــون فــى حاجة إلى تعزيز سلوكياتهم ، ومن هنا نجح أسلوب التعزيز عندما اســتخدم مــع المجموعــة التجريبية الاولى ٠

وصف وتفسير الفرض الثانى :

للتحقق من الفرض الثانى الذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين يتلقون علاجاً سلوكياً باستخدام فنية " التعلم بالنموذج " (المجموعة التجريبية الثانية) على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال قبل الانتظام فى برنامج العلاج السلوكى وبعده لصالح القياس البعدى " ، قام الباحث بحساب اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المرتبطة لدرجات المجموعة التجريبية الثانية ٠

جدول (٢٣) ٠

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية فى المهارات الإجتماعية باستخدام فنية التعلم بالنموذج قبل الانتظام فى البرنامج وبعده

المجموعة		المتوسط	الإنحراف	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الثانية	قبلى	٢٧,١	٥,٣	٦,٥٨١	٠,٠٠١
	بعدى	٤٣,٤	٣,٦٣		

من الجدول يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدى على مقياس المهارات الاجتماعية حيث بلغت قيمة " ت " (٦,٥٨١) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ٠

وهذا يشير إلى نجاح فنية "التعلم بالنموذج" فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وهذا ما يتفق مع دراسة Larson & Gerber, 1987 ; سعدة أحمد إبراهيم ١٩٩٤ ; Bluecherdt & Roy, 1995 ; Corso, 1997 ; Carolyn,et.al,1999 ; Jager & Brenda, 2000 .

ويفسر ذلك بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى العديد من الهاديات Cues بقدر الإمكان لتشغيل المعلومات ، وعندما يقدم نموذج للاستجابة من قبل المدرس أو المدرب فى هذه الحالة ينخفض مستوى تلقى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عندما لا يكونون متأكدين من الإجابة (Wiener , 1981 : 162 – 163) .

كما ترى سعدة أحمد إبراهيم (١٩٩٤ : ٤٠) أن أسلوب النمذجة يعد من أفضل الأساليب لتعليم الأطفال المهارات الاجتماعية عن مشاهدة نماذج حية من قبل الكبار أو الأقران الذين يتمتعون بالنضج الاجتماعى ولديهم مهارات اجتماعية مرتفعة ، ويطلق على هذا النوع أسلوب التعلم بالنموذج أو بالملاحظة Observation Learning .

ويذكر أحمد أبو عمر (١٩٩٣ : ٥١) عن كل من "جولد سميث وماكفل " (١٩٧٥) و "بيلاك وهيرسن" (١٩٨٠) على أن التدريب على المهارات الإجتماعية هو أحد الأساليب العلاجية المؤسسة على التعلم ، وعلى الأخص التعلم بالملاحظة ، ويهدف إلى زيادة كفاءة الأداء فى المواقف الاجتماعية الحرجة والتى تتطلب تفاعلات بينشخصية .

وكذلك يرى (Latricia, et.al , 1997 : 86) أن النمذجة Modeling تعطى الطفل الفرصة للرؤية والسماع واختبار سلوكيات محددة .

صعوبات المهارات الاجتماعية من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى ترجع إلى الفشل فى تشكيل مسالك اجتماعية ، ويميز باندورا Bandura بين اكتساب المهارة ونقص المهارة ، حيث يعتبر نقص المهارة الاجتماعية للفشل فى اكتساب المهارة ذاتها ، أى أنها ليست موجودة فى الرصيد المعرفى للفرد وذلك بسبب نقص الفرصة لتعلم المهارة الاجتماعية ، أما نقصان الأداء المناسب لمهارة ما تعنى وجود المهارة فى رصيد الفرد

المعرفى ولكن تنقصه الفرصة ليرى نموذج يؤدى هذه المهارة كى يتعلمها ويؤديها هو أيضاً • (Gresham & Elliott , 1989 : 120 - 124) •

ويذكر أحمد أبو عمر (١٩٩٣ : ٣) عن مكميلان Mcmullin 1981 أن من أهم فروض هذه النظرية أن معظم السلوك الانسانى يتم اكتسابه عن طريق الملاحظة ، وبناءً على نظرية باندورا Bandura فإن الفشل أو النقص فى الأداء الاجتماعى ينظر إليه باعتباره سلوكاً مكتسباً عن طريق الملاحظة كما أن معتقدات الفرد وأفكاره وتوقعاته وتخيلاته تمثل قسطاً كبيراً فيه ، وعلى الرغم من أن باندورا لم ينكر دور الجوانب المعرفية السلبية فى إحداث الاضطرابات النفسية إلى جانب النقص فى المهارات الاجتماعية إلا أنه ركز أساساً فى علاج تلك الاضطرابات على تعديل الجوانب السلوكية فقط ، باستخدام أساليب التدريب على المهارات الاجتماعية مفترضاً أن تحسن الجوانب السلوكية كفيل بإحداث تغيرات إيجابية فى الجوانب المعرفية لدى الفرد •

كما يعتبر استخدام النماذج السلوكية (التعلم بالنموذج) Modeling أحد الفنيات التى تستخدم فى العلاج السلوكى والتى تستند إلى نظرية التعلم Social Learning حيث يتغير الأداء (التعلم) نتيجة ملاحظة سلوك يقوم به شخص آخر ، وقد يكون الأداء فى هذه الحالة فى وقت لاحق على المشاهدة وليس بالضرورة أن يشتمل على التقليد الفورى للسلوك •

ويرى فاروق السعيد جبريل وآخرون (٢٠٠٣ : ١٦٦) أن التعلم بالقدوة له دور هام فى تعليم الطفل كثير من المهارات الاجتماعية ، ولذلك فإن علماء الصحة النفسية والعلاج السلوكى يرون أن الوالدين والمربين يمثلون وسيلة هامة لتعليم الطفل كثير من المهارات والسلوك الاجتماعى •

ويعتبر التعلم بالنموذج فنية علاجية بسيطة فى أساسها وفى تطبيقها وهى تقوم على أساس إتاحة نموذج سلوكى مباشر أو ضمنى (تخيلى) للمسترشد (العميل) حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول نموذج السلوك للعميل بقصد إحداث تغيير ما فى سلوكه سواء باكسابه سلوكاً جديداً أو انقاص سلوك موجود عنده (محمد محروس ، محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٥٦)

كذلك توصل باندورا (Bandura , 1969 : 118) من خلال البحوث التى تم إجراؤها ضمن إطار نظرية التعلم أن كل ظواهر التعلم التى تنتج من خبرات مباشرة يمكن أن تحدث فى الواقع استناداً إلى أساس بديل ، وذلك عن طريق ملاحظات سلوك الآخرين ، ونتائجه بالنسبة إليهم ومن ثم فبوسع الفرد – على سبيل المثال – أن يكتسب نماذج استجابية معقدة بمجرد ملاحظة أداءات النماذج الملائمة Appropritate Models ٠

واسخدام التعلم بالنموذج يؤدى إلى اكتساب كثير من المهارات الاجتماعية ، فعن طريقه يمكن إحداث تغييرات سلوكية إيجابية فى العديد من أنواع السلوك المركب مثل الطلاقة اللغوية بين الأطفال المصابين بصعوبة فى الكلام (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣ : ١٠٥ – ١٠٦) ٠

والنمذجة هى أسلوب علاجى له فعالية كبيرة حيث يتم نسخ أو نمذجة السلوك المطلوب بواسطة شخص ما ، ويستخدم التعلم بالنموذج فى علاج عديد من المشكلات ، وهى عبارة عن اكتساب مهارات اجتماعية ، وكانت ترتبط قديماً بتكنيك السيكودراما Psychodrama وقد أشار كل من "ولسون واليرى" "Wilson &Oleary" (1980) أن النمذجة لها دور فعال فى مساعدة الأطفال الذين يعانون من مشكلات المهارات الاجتماعية (إبتسام حامد السطيحة ، ١٩٩٧ : ٤٩) ٠

كذلك يرى الباحث أن بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يستطيعون التعامل مع المجردات ، ويحتاجون إلى أجهزة وأدوات لكى تساعدهم على التعلم ، فمثلاً فى مجال المهارات الاجتماعية يلزمهم الايضاحيات المبسطة والمستمرة والمتنوعة على المهارات كى يمارسوها ٠

وصف وتفسير الفرض الثالث :

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين يتلقون علاجاً سلوكياً باستخدام الدمج بين فنيتى "التعزيز والتعلم بالنموذج" (المجموعة التجريبية الثالثة) على مقياس المهارات الاجتماعية قبل الانتظام فى برنامج العلاج السلوكى وبعده لصالح القياس البعدى ، قام

الباحث بحساب قيمة اختبار " ت " Test "T" للمجموعات المرتبطة لدرجات المجموعة التجريبية الثالثة .

جدول (٢٤)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية الثالثة فى المهارات الاجتماعية باستخدام فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج معا " قبل الانتظام فى البرنامج وبعده

المجموعة		المتوسط	الإنحراف	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الثالثة	قبلى	٢٧,١	٦,٠١	٢٢,٧٢	٠,٠٠١
	بعدى	٧٠,٥	٠,٩٧		

من الجدول يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدى حيث بلغت قيمة "ت" (٢٢,٧٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠١) .

وهذا يشير إلى نجاح الدمج بين فنيتى " التعزيز والنمذجة "فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهذا يتفق مع دراسة (Berler , et.al , 1982 ; Schomaker , et.al, 1982 ; Bryan , et.al, 1982 ; سعدة أحمد إبراهيم ١٩٩٥; Jonson, et.al,1995 ; Stan,1996 ; Judith &Harris,1997 ; Borlier,1999 ; رحاب صالح عثمان ، ٢٠٠٢ ; محمد عبد الستار ، ٢٠٠٢) .

ويفسر ذلك بأن الطفل ذا صعوبات التعلم يشعر بعدم الثقة فيما لديه من معلومات ونتيجة لذلك يشعر بالقلق وكذلك لديه قناعة وتصديق بأنه دائماً على خطأ وبالتالى فإنه إذا أجاب فإن إجابته تكون خاطئة (Wiener , 1981: 162 - 163) ، ومن ثم فإن الطفل ذا صعوبات التعلم يكون فى حاجة إلى هاديات أو نموذج للإجابة من قبل المدرس أو المدرب يرشده إلى الاستجابة الصحيحة ، وكذلك تقديم التعزيز له بعد قيامه بالاستجابة الصحيحة ليكتسب الثقة فى نفسه ، ومن ثم يحدث التعلم وينخفض مستوى القلق .

وقد أشار هازل وآخرون (Hazel, et.al , 1982 : 398 - 408) إلى فعالية البرنامج الذى يجمع بين فنية النمذجة والتعزيز الاجتماعى (المدح) من قبل المدرس فى زيادة التفاعل الاجتماعى بين الطفل والآخرين (أقران – أصدقاء – مدرسين) .

ويشير ماسيود (Masud , 1988 : 194) إلى تزايد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية ودورها فى تحقيق التكيف الاجتماعى فى العقدين الآخرين ، فلزمن طويل كان النجاح فى الوظائف الإجتماعية يعود إلى الخلفية الاجتماعية والمتغيرات الشخصية ، ولقد أظهرت أعمال "أرجل" "Argle" وتلاميذه ونتائج البحوث الممتدة إلى أنه بينما تعد العوامل سالفة الذكر هامة فإن المهارات الاجتماعية تعد عاملاً هاماً فى تحقيق النجاح الاجتماعى ، والأساس النظرى الذى تقوم عليه المهارات الاجتماعية مشابه لاكتساب أى مهارة أخرى ، ويكمن الفرق فى التأكيد على الخبرات الاجتماعية والتعلم عن طريق النمذجة والتغذية الرجعية بالإضافة إلى العناصر الأساسية للتدريب على المهارات الاجتماعية ، والتى تتضمن المناقشات والنمذجة والتدريب ولعب الدور والتعزيز الاجتماعى ، واختبار التكنيكات الملائمة لتعميم المهارات المتعلمة على المواقف الاجتماعية ،

وصف وتفسير الفرض الرابع :

للتحقق من الفرض الرابع الذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الأربع (مجموعات المعالجة – المجموعات الضابطة) فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القياس البعدى ، قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال ، وأليس للمقارنة بين متوسطات رتب المجموعات الأربع فى المهارات الاجتماعية ،

جدول (٢٥)

قيمة ($كا^٢$) ودلالتها الإحصائية لمتوسطات رتب المجموعات الأربع (مجموعات المعالجة – المجموعة الضابطة) فى المهارات الاجتماعية ،

المجموعات	ن	متوسط الرتب	قيمة $كا^٢$	مستوى الدلالة
١	١٠	٢٥,٥		دالة عند مستوى
٢	١٠	١٤,٩	٣٥,٨٧١	٠,٠٠١
٣	١٠	٣٥,٩		
٤	١٠	٦,١		

يتضح من الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات الأربع (المعالجة – الضابطة) فى المهارات الاجتماعية حيث بلغت قيمة كا^{2} (٣٥,٨٧١) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠١) .

ولتحديد اتجاه الفروق بين كل مجموعتين من المجموعات الأربع ، قام الباحث بتطبيق اختبار مان ويتنى .

جدول (٢٦)

معرفة اتجاه الفروق بين المجموعات الأربع (مجموعات المعالجة – المجموعة الضابطة) فى المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار مان ويتنى .

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة μ	مستوى الدلالة
الأولى	١٠	١٥,٥	١٥٥,٠٠	صفر	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الثانية	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠		لصالح الأولى
الأولى	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠	صفر	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الثالثة	١٠	١٥,٥	١٥٥,٠٠		لصالح الثالثة
الأولى	١٠	١٥,٥	١٥٥,٠٠	صفر	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الرابعة	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠		لصالح الأولى
الثانية	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠	صفر	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الثالثة	١٠	١٥,٥	١٥٥,٠٠		لصالح الثالثة
الثانية	١٠	١٤,٩	١٤٩,٠٠	٦	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الرابعة	١٠	٦,١	٦١,٠٠		لصالح الثانية
الثالثة	١٠	١٥,٥	١٥٥,٠٠	صفر	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الرابعة	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠		لصالح الثالثة

من الجدول يتضح الآتى : –

– وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الأولى التى عولجت باستخدام فنية " التعزيز " وبين المجموعة الثانية التى عولجت باستخدام فنية " التعلم بالنموذج " فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الأولى .

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الأولى التى عولجت باستخدام فنية " التعزيز " والمجموعة الثالثة التى عولجت باستخدام الدمج بين فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الثالثة ·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الأولى التى عولجت باستخدام فنية " التعزيز " والمجموعة الرابعة التى لم تتلق أية معالجة فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الأولى·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الثانية التى عولجت باستخدام فنية "التعلم بالنموذج " المجموعة الثالثة التى عولجت باستخدام الدمج بين فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الثالثة ·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الثانية التى عولجت باستخدام فنية " النمذجة " والمجموعة الرابعة التى لم تتلق أية معالجة فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الثانية ·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الثالثة التى عولجت باستخدام الدمج بين فنيتى " التعزيز و التعلم بالنموذج " وبين المجموعة الرابعة التى لم تتلق أية معالجة فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الثالثة ·

يتضح من الجدول (٢٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين المجموعة الأولى التى عولجت باستخدام فنية " التعزيز "والمجموعة الثانية التى عولجت باستخدام فنية " النمذجة " فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الأولى ، ويفسر ذلك كالتالى :

يفسر تفوق فنية " التعلم بالتعزيز " على فنية " التعلم بالنموذج " على الرغم من أن أغلب الدراسات والباحثين أكدوا أن التعلم بالنموذج أفضل الطرق فى تعلم المهارات الاجتماعية بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات السلوكية والانفعالية التى تقلل من عملية الاستفادة من التعلم بالنموذج ، وهذه المشكلات هى : -

أ- النشاط الزائد : Hyperactivity

وينعكس على سعة انتباه الطفل فتصبح قصيرة ، كما ينعكس على مستوى تركيزه فيصبح أكثر قابلية للتشتت ·

ب- الاندفاعية : Implusivity

الطفل ذو صعوبات التعلم المندفع يظهر عدداً من السلوكيات المميزة فى مواقف التعلم أو مواقف الحياة بصفة عامة مثل : تخمين الإجابات سواء أكانت شفهية أم مكتوبة ، وعدم أخذ الوقت الكافى فى الاستقبال أو تقصى كل البيانات المتاحة ، والنشاط الحركى الزائد ، والتسرع حتى يكون الأول فى الصف أو أول من انتهى من الاجابة على الاختبارات ، وطلب الإجابة دون المعرفة بها (عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٣ : ٧٦) ٠

ج- القابلية للتشتت : Distractibility

إن المعلمين بصفة خاصة يصفون الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم أكثر قابلية للتشتت وأقل تمركز حول الذات بالمقارنة بأقرانهم فى نفس الفصول الدراسية (Speece , et.al , 1985 : 67 -77) ٠

د- التذبذب الانفعالى : Emotion Liability

تتسم الاستجابة الانفعالية للأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنها كلية ومفاجئة وعصبية وغير منتظمة ، يضحكون أو يبكون بسرعة شديدة ، ويتحدثون بصوت مرتفع جداً ويتحركون بشكل مفاجىء ، ويستجيبون باندفاعية دون ترو (Siegel & Gold , 1982 : 51) ٠

كما يرى عبد الناصر أنيس (١٩٩٣ : ٧٩) أن سلوك القابلية للتشتت يظهر بصفة عامة بين الأطفال الذين يسهل جذب انتباههم إلى مثيرات أخرى مختلفة عن مثيرات الموقف التعليمى ، ومثل هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقصر مدى الانتباه كما فى حالة الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، حيث يكون الطفل غير قادر على تركيز انتباهه لفترات طويلة ، ومن ثم تزداد قابليته للتشتت ٠

وهذا يحدث للطفل ذى صعوبات التعلم أيضاً نتيجة خبرات الفشل المتكررة التى يعانى منها فى مواجهة المطالب الأكاديمية بصفة عامة والتفاعل الاجتماعى بصفة خاصة (عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٣ : ٧٨) ٠

وقد ميز براون وهيدينجر(Brown & Hedinger , 1995 : 98 -108) بين خمس مشكلات يبديها الأطفال ذوو صعوبات التعلم فى سياق العملية التعليمية هى :

١ – مشكلات معالجة سمعية تجعل من الصعب عليهم تفهم الرسائل اللفظية .

٢– الذاكرة طويلة / قصيرة الأمد : مثل صعوبة تذكر التسلسل التعليمى أو الأحداث بعد المحادثة أو استرجاع معلومات شخصية أو أحداث ماضية .

٣– الانتباه : حيث يبدو فى حالة عدم انتباه ، ينتقل من موضوع لموضوع ، مسار محادثته ضعيف .

٤– أوجه العجز البصرى أو المكانى أو الحركى : وتبدو أوجه العجز فى عد النقود ، استخدام أدوات الكتابة .

٥ – اللغة التعبيرية : فجمل حديثهم غير كاملة ، وفهمهم ناقص لأفكار الأقران .

صعوبات المهارات الاجتماعية من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى ترجع إلى الفشل فى تشكيل مسالك اجتماعية ، ويميز باندورا Bandura بين اكتساب المهارة ونقص المهارة ، حيث يعتبر نقص المهارة الاجتماعية للفشل فى اكتساب المهارة ذاتها ، أى أنها ليست موجودة فى الرصيد المعرفى للفرد وذلك بسبب نقص الفرصة لتعلم المهارة الاجتماعية ، أما نقصان الأداء المناسب لمهارة ما تعنى وجود المهارة فى رصيد الفرد المعرفى ولكن تنقصه الفرصة لكى يظهر هذا الأداء الاجتماعى الماهر ، أو نتيجة لعدم تدعيم السلوكيات الاجتماعية المقبولة وتشجيع الأداء الماهر (Gresham & Elliott , 1989 : 120 - 124) .

يذكر أرنولد (Arnold, 2001: 20) أن ذوى صعوبات التعلم يتعلمون العجز بسبب التعرض المستمر للفشل الأكاديمى الذى يسهم اسهاماً كبيراً فى الانسحاب وعدم الرغبة فى الدخول فى مهام جديدة ، ونقص الإصرار والمثابرة ، ويظهرون سلوكاً غير متكيفاً فى المواقف الجديدة وينمى لديهم توقعا بأنهم غير قادرين على النجاح الأكاديمى وفى الوقت ذاته يعتقدون بأن جهودهم عديمة الجدوى (Useless) وأن أساس تغير سلوكيات العجز المتعلم هو تغيير أو تعديل التفسيرات المعرفية الغير سوية لخبرات النجاح والفشل .

كما يرى هنرى ريف (Henry , 1995) أن هناك مشكلات ترتبط بالاندفاع وتشتت الذهن والاستنتاج العقلى (أى فهم السبب والنتيجة) وتحديد المشكلات وتقييم النتائج وغيرها من المضامين والدلالات التى تتضمن المواقف الاجتماعية ، ويرى بعض الباحثين أن كثيراً منهم يقعون فى المشكلات لعدم تفهمهم الكامل لدلالات الأفعال غير المناسبة .

وجد أن الذى ينمى عملية التعلم من خلال النموذج هو الترميز اللفظى ، وفيها يتم تحويل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية ، كما وجد أن الترميز اللفظى له أهمية كبيرة فى تفسير السرعة فى الاكتساب والاحتفاظ طويل المدى واللذين يوجدان فى التعلم بالملاحظة ، كما أن تحويل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية تكون أكثر قابلية للتخزين وتصبح متاحة للاسترجاع . والباحث يرى أنه قد يكون من المحتمل أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبة فى الترميز اللفظى .

فى نفس الوقت يرجع نجاح فنية "التعزيز" مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى أن رغبة الطفل فى الحصول على المعزز (قلم رصاص - فرشة أسنان ... إلخ) تجعله أكثر تركيزاً ورغبة فى تنفيذ السلوك المطلوب منه .

من الجدول (٢٦) نجد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة الأولى التى تلقت برنامج التدريب باستخدام فنية " التعزيز " وبين المجموعة الثالثة التى تلقت برنامج التدريب باستخدام الدمج بين فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " لصالح المجموعة الثالثة .

ويفسر ذلك بأن أطفال المجموعة التى تلقت البرنامج من خلال الدمج بين فنيتى " التعلم بالنموذج والتعزيز " كان يعطى للطفل فيها فرصة رؤية السلوك الأمثل لأداء المهارة وذلك من خلال النموذج ، ثم يطلب من الطفل تقديم استجابة لما رآه من نموذج المهارة ثم يقدم له التعزيز الفورى مما يثبت المهارة لديه .

ويؤكد لويس كامل مليكة (١٩٩٠ : ٥٠) أن التعزيز أو التدعيم يلعب دوراً هاماً فى تيسير الانتباه إلى الحدث المنمذج والمران والترجمة إلى سلوك ظاهر ولذلك فإنه من المرغوب فيه - غالبا - أن يتلقى الشخص الذى يلاحظ النموذج تدعيماً لسلوكه ، أو أن يكون النموذج هو الشخص الذى يتحكم فى التدعيم الذى يتلقاه الملاحظ .

أما فى المجموعة التى تدربت على البرنامج من خلال فنية "التعزيز" فقط فكانت هناك بعض المهارات لا يدرك الطفل الأداء الأمثل لها لأنها كانت تقدم من خلال الوصف فقط ، ومن ثم يحتاج لنموذج ليدرك الأداء الأمثل للمهارة ثم يتلقى التعزيز الفورى ، ومن ثم يحدث أكبر قدر من تعلم المهارة .

يتضح أيضاً من الجدول (٢٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الثالثة التى تلقت البرنامج باستخدام الدمج بين فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " والمجموعة الثانية التى تلقت البرنامج من خلال فنية " التعلم بالنموذج " فقط ، ويفسر ذلك بأن :

الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية مثل النشاط الزائد وتشتت الانتباه والاندفاعية والتذبذب الانفعالى وهذا يقلل من انتباه الطفل للنموذج للفترة المناسبة لحدوث التعلم مما يجعل استفادة الطفل من النموذج محدودة .

أما بالنسبة للمجموعة الثالثة التى تلقت البرنامج باستخدام الدمج بين فنيتى "التعزيز والنمذجة" فإن تقديم المعززات للطفل بعد كل استجابة كان يزيد من رغبة الطفل فى الحصول على المعزز مرة أخرى ، مما يدفع الطفل بطريقة لا شعورية لتركيز انتباهه أكثر للنموذج حتى يستوعبه جيداً ، ومن ثم يستطيع أداء الاستجابة ليحصل على المعزز ، وهذا لأن المعزز هنا كان بمثابة وسيلة فعالة تقوم بجذب انتباه الطفل للنموذج والحد من تأثير المشكلات السلوكية والانفعالية التى يعانى منها الأطفال ذوى صعوبات التعلم .
يتضح أيضاً من الجدول (٢٦) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة التى لم تتلق أى تدريب وبين مجموعات المعالجة لصالح المجموعات المعالجة .

ويفسر ذلك بفاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية فى رفع مستوى المهارات الاجتماعية التى تضمنها البرنامج وهى (حسن المظهر – التعاون – التحدث بألفاظ مهذبة ...) .

وهذا يتفق مع دراسة Lagreca & Mesibov, 1981 ; Berler , et.al,1982 ; Bryan , et.al, 1982 ; Larson & Geber,1987 ; Schomaker & Ellis, 1982 وهذه الدراسات استخدمت فنيات العلاج السلوكى المختلفة سواءً التعزيز فقط أو النمذجة فقط أو النمذجة والتعزيز معاً .

الفصــــل السادس

أولا : التوصيات التربوية لنتائج البحث ٠

ثانيا : البحوث المقترحة ٠

ثالثا : مراجع البحث ٠

رابعا : الملاحق ٠

خامسا : ملخص البحث باللغة العربية ٠

سادسا : ملخص البحث باللغة الإنجليزية ٠

التوصيات والتطبيقات

أولاً : التوصيات التربوية :-

من خلال أنشطة البرنامج المستخدم والفنيات العلاجية الأخرى التى تم استخدامها فى جميع المراحل التشخيصية والعلاجية ، وانطلاقاً من أهداف الدراسة وأهميتها ونتائجها يوصى الباحث بالآتى :

أولاً : توصيات خاصة بتخطيط البرامج العلاجية :

١ – ضرورة أن تستعين برامج المهارات الاجتماعية المقدمة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بفنيتى التعزيز والتعلم بالنموذج معاً .

٢- ضرورة توجية المدرسين داخل الفصل الدراسى إلى تقديم المعززات المختلفة للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى حدود الإمكان .

٣ – أن تكون برامج صعوبات التعلم أكثر تفرداً .

٤- أن تقوم الخطة العلاجية على تشجيع الطفل ذو صعوبات التعلم على التغلب على صعوبته .

٥- أن تتفاعل الأنشطة العلاجية فى تناسق مع مستويات الأعداد عند الطفل .

٦- أن تستخدم الخطة العلاجية أساليب تعليمية فعالة .

٧- مراعاة المبادىء السلوكية كالممارسة والتعزيز والتوجيه والتدريب والنمذجة .

٨- أن تستعين الخطة العلاجية بجهود الآخرين من خبراء ومتخصصين وأولياء أمور .

٩- أن يكون التدريب العلاجى محدداً لا عاماً حتى يتم علاج الصعوبة .

ثانياً : توصيات خاصة بالوالدين :

١- ضرورة تخصيص وقت يومى للابن للجلوس معه والتعرف منه عما دار بالمدرسة بالتفصيل ، مع الثناء على أى نجاحات يحققها بالمدرسة .

٢- ضرورة اشتراك الابن فى العديد من الأنشطة الاجتماعية التى تحسن علاقته بالآخرين وتدعم ثقته بنفسه .

٣- ضرورة الرعاية الصحية المتكاملة للطفل وخاصة فى السنوات الأولى ، مع إجراء التطعيمات والتحصينات فى أوقاتها بدقة لتجنب بعض الأمراض الخطيرة ، مثل الحصبة الألمانية والحمى القرمزية ، والالتهاب السحائى ، لما لها من تأثير واضح على المخ والجهاز العصبى •

٤- ضرورة تخصيص مكان هادىء للمذاكرة يتميز بالإضاءة الجيدة والتهوية الصحية بعيداً عن المشتتات •

٥- ضرورة تعويد الطفل على عادات سلوكية مرغوبة ، مثل التعاون مع زملائه ، ترتيب أدواته ، الحرص على النظام والنظافة ، والتحدث بألفاظ مهذبة •

ثالثاً : توصيات خاصة بالمعلمين :

١- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ومعاملة كل تلميذ وفقاً لمستواه التحصيلى ، ومحاولة الوصول به إلى المستوى المتوقع منه فى ضوء امكانياته العقلية •

٢- ضرورة الاتصال الدائم بأسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم لتقديم التغذية المرتدة عن تطور مستوى التلميذ •

٣- محاولة استخدام أنشطة تنمى المهارات الاجتماعية للأطفال •

٤- ضرورة تجنب الانفعال مع التلميذ ، وأن يكون صبور حتى لا يصل إلى اليأس فى اصلاحه

٥- أن يجعل عملية التدريس والشرح للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم خبرة سرور ومتعة ، من خلال استخدام الوسائل التعليمية الجذابة والمثيرة ، مع ربط عناصر الدرس بالبيئة المحلية ، والإكثار من الأمثلة المرتبطة بالواقع •

رابعاً : توصيات إدارية :

١- يجب الاهتمام بالتدريب العملى والتربوى لمعلمى المرحلة الابتدائية وفقاً لخطة زمنية مدروسة تحت اشراف أساتذة متخصصين فى مجال التربية الخاصة وذلك على كيفية التعامل مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وكيفية التعرف على تلك الفئة من خلال الاختبارات والمقاييس التشخيصية •

٢- ضرورة تواجد جهاز فنى متخصص فى كل مدرسة للكشف المبكر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، والتعامل الفردى مع كل حالة وتقديم الخدمات العلاجية المناسبة لكل حالة ٠

٣- ضرورة تعديل المناهج الدراسية الحالية فى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، بحيث تخلو من الحشو الزائد للمعلومات ، وعدم اثقال كاهل التلاميذ بمناهج تفوق قدراتهم ٠

٤- ضرورة توفير فصول مستقلة بكل مدرسة لمساعدة تلك الفئة من ذوى صعوبات التعلم ، على أن يقوم بالتدريس لهم معلمين متخصصين ومدربين ويتم زيادة الحافز المادى لهم ٠

٥- ضرورة توفير الوسائل التعليمية الحديثة الجذابة التى تثير خيال التلاميذ وتزيد من درجة الانتباه لديهم وتنمى القدرات الابداعية لهم ٠

ثانياً : الدراسات المقترحة :

١- فاعلية العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠
٢- دراسة تقويمية لبرامج السلوك الاجتماعى التى تقدم للأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠
٣- دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠
٤- فاعلية العلاج باللعب فى تعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠
٥ - محاولة تشخيص صعوبات التعلم فى مرحلة رياض الأطفال ٠
٦ - فاعلية العلاج الأسرى فى تعديل السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ٠
٧ - دراسة العلاقة بين التوافق الشخصى الاجتماعى والابتكارية لدى الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ٠

مراجـــع البحث

أولا : المراجع العربية .

ثانيا : المراجع الأجنبية .

أولاً : المراجع العربية :

١- **إبتسام حامد السطيحة** : استخدام كل من العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة "النمذجة" فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربوا الانتباه ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٧ .

٢- **إجلال سرى** : علم النفس العلاجى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٠ .

٣- **أحمد أبوعمر** : مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج السلوكى المعرفى فى تخفيف الفوبيا لدى طلاب الجامعة ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٣ .

٤- **أحمد ذكى صالح** : كراسة تعليمات اختبار الذكاء المصور ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (د . ت) .

٥- **أنور الشرقاوى** : علم النفس المعرفى المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .

٦- **السيد إبراهيم السمادونى** : مقياس المهارات الاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١ .

٧- **السيد أحمد صقر** : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٢ .

٨- **السيد كمال أبو ريشة** : تباين أثر التعلم بالتشريط للمهارات الاجتماعية فى ضوء تباين فئات التخلف العقلى ، ماجستير غير منشورة ، كلية الأداب ، جامعة طنطا ، ١٩٩٥ .

٩- **الفرحاتى السيد محمود :** فاعلية برنامج للإرشاد المعرفى فى خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٢ .

١٠-**جورج إم عاذرا ، ريموندجى كورسيينى :** نظريات التعلم ، دراسة مقارنة (ترجمة على حسين حجاج ، الجزء الثانى ، الكويت ، عالم المعرفة .

١١- **حسام الدين عزب :** العلاج السلوكى الحديث ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠ .

١٢- **حامد زهران :** الصحة النفسية والعلاج النفسى . ط٣ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٧

١٣- **حامد زهران :** التوجيه والإرشاد النفسى ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٨ .

١٤-**رجاء أبوعلام :** قياس وتقويم التحصيل الدراسى ، الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع ، ١٩٨٧ .

١٥- **رحاب صالح محمد برغوث :** برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال ، دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٢ .

١٦- **سعدة أحمد إبراهيم :** تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٤ .

١٧- **سهام أحمد السلامونى :** فعالية بعض فنيات الإرشاد السلوكى فى خفض النشاط الحركى الزائد وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠١ .

١٨- **سيد خيرالله :** علم النفس التعليمى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٣ .

١٩- **سيد عثمان** : صعوبات التعلم ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ .

٢٠-**شيرين دسوقى** : صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسى ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٦ .

٢١- **شاكر عطية قنديل** : التوافق الشخصى والاجتماعى وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى تلميذ المدرسة الابتدائية فى القرية والمدينة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٧٤ .

٢٢- **صبحى عبد الفتاح الكافورى** : تعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال باستخدام برنامج للعلاج الجماعى باللعب وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية ، دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٢ .

٢٣- **عبد الستار إبراهيم** : علم النفس الإكلينيكى ، مناهج التشخيص والعلاج النفسى ، القاهرة ، دار المريخ ، ١٩٨٨ .

٢٤- **عبد الستار إبراهيم** ، **عبد العزيز الدخيل** : الحاجة لعلاجات وبرامج سلوكية متعددة المحاور للتغلب على مشكلات الطفل المعوق ، المؤتمر العالمى الأول للجمعية السعودية الخيرية لرعاية الأطفال المعوقين ، الرياض ، نوفمبر ١٩٩٢ .

٢٥-**عبد الستار إبراهيم وآخرون** : العلاج السلوكى للطفل ، أساليبه ونماذج من حالاته ، الكويت ، عالم المعرفة ، ديسمبر ١٩٩٣ .

٢٦-**عبد الرحمن العسيوى** : العلاج السلوكى ، موسوعة علم النفس الحديث ، القاهرة ، دار الكتب الجامعية ، ١٩٩٧ .

٢٧-**عبد الناصر أنيس عبد الوهاب** : دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٣ .

٢٨-**عبد العزيز الدخيل** : مقدمة فى أسس التحليل السلوكى ونماذج من تطبيقاته ، القاهرة ، الخانجى ، ١٩٩٠ .

٢٩-**عبد العزيز الشخصى ، عبد الغفار الدماطى** : قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٢ .

٣٠-**علا قشطة** : فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك فى خفض النشاط الزائد لدى الأطفال المعوقين عقلياً ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٥ .

٣١-**فاروق السعيد جبريل ، مصطفى السعيد جبريل** : " صعوبات التعلم " المنصورة ، عامر للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ .

٣٢-**فاروق السعيد جبريل وآخرون** : علم نفس النمو ، المنصورة ، عامر للطباعة والنشر ، ٢٠٠٣ .

٣٣-**فاروق عبد الفتاح موسى** : اختبار القدرة العقلية ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية ، ط٤ ، ١٩٨٩ .

٣٤-**فتحى السيد عبد الرحيم ، حليم السعيد بشاى** : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجية التربية الخاصة ، الكويت ، دار القلم ، ط٢ ، ١٩٨٨ .

٣٥-**فتحى الزيات** : صعوبات التعلم " الأسس التشخيصية والعلاجية " ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ١٩٩٨ .

٣٦-**فتحى الزيات :** دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ١٩٩٩ .

٣٧-**فؤاد أبو حطب ، أمال صادق :** الثواب والعقاب وتربية الطفل ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثالث ، ١٩٨٠ .

٣٨-**فؤاد أبو حطب وآخرون :** علم النفس التربوى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ .

٣٩-**مجدى عبد الكريم حبيب :** اختبار الكفاءة الاجتماعية ، القاهرة، دار النهضة المصرية ، ١٩٩٠ .

٤٠-**محمد السيد عبد الرحمن :** اختبار المهارات الاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٨ .

٤١-**محمد جلال أبو الفتوح :** فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية لتخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٨ .

٤٢-**محمد عبد الستار :** فعالية برنامج علاجى لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٢ .

٤٣-**محمد عبد الظاهر الطيب :** استمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٧ .

٤٤-**محمد محروس ، محمد عبد الرحمن :** العلاج السلوكى الحديث أسسه وتطبيقاته ، القاهرة ، دار قباء ، ١٩٩٨ .

٤٥-**محمود أبو مسلم :** أثر استخدام التدعيم المادى والمعنوى على بعض أشكال الأداء العقلى لدى الأطفال ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ١٩٨٢.

٤٦-**محمود عبد الحليم المنسى :** العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد السادس ، الجزء الأول ، يناير ١٩٨٩ .

٤٧-**مصطفى كامل :** علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية ، مجلة كلية التربية المعاصرة ، العدد التاسع، يناير ١٩٨٨ .

٤٨-**نايف خرما ، على حجاج :** اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد ٢٦ ، ١٩٨٨ .

٤٩-**هانى إبراهيم عتريس :** المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والشعو ر بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة ، ماجستير ، غير منشورة ، كلية الأداب ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٧

٥٠-**وليد أبو المعاطى :** القدرات العقلية واستراتيجيات حل المشكلات لدى ذوى صعوبات تعلم الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠١ .

٥١-**وليد كمال عفيفى :** استراتيجيات أداء المهام المعرفية فى الذاكرة وحل المشكلات لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٦ .

٥٢-**كامليا عبد الفتاح :** العلاج النفسى الجماعى للأطفال باستخدام اللعب ، ط٣ ، القاهرة ، دار النهضة ، ١٩٩١ .

٥٣-**كريمة امام عثمان :** فاعلية برنامج ارشادى فى خفض صعوبات تعليمية ، دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠١

٥٤-**لويس مليكه :** العلاج السلوكى وتعديل السلوك ، الكويت ، دار القلم ، ط ، ١٩٩٠ .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

55- **Andrea, B. & Nancy, H. :** Social Competence in Peer-Accepted Children with and without Learning Disabilities , http : // www. Idnline, Org , 1998 .

56- **Ariel, A. :** Education Of Children and Adolescents with Learning Disabilities, NewYork, Merrill, Macmillan, 1992, p.50 .

57-**Arnold, N.G. :** Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students , http : // www. Idnline, Org , 2001 .

58- **Axelord, L. :** Social Perception In Learning Disabled Adolescents , J. of L.D , 1982 , Vol. 15 , No. 10 , PP. 610-613 .

59- **Aylward, E. H. & Brown, F. R. :** Interdisciplinary Diagnosis , IN : Brown, F. R. & Aylward, E. H. : " Diagnosis and Management of Learning Disabilities : An Interdisciplinary Approach " , Boston , Little , Brown and Company , 1987, p . 110 .

60- **Bandura, A. :** Principles of Behaviour Modification, New York ; Holt, Rinehart & Winston , 1969 , p . 118 .

61- **Bandura, A. :** Social Learning Theory , Englewood Cliffs , N. J. ; Prentice-Hall , 1977 , pp . 191 - 215 .

62- **Bauer, R. H. :** Memomry Process in Children with Learning Disabilities : Evidence for Defcient Rehearsal , J. of Experimental Child Psychology , 1977, Vol. 24 , PP. 415-430 .

63- **Beler, E.S. & Gross, A.M. & Drabman, R.S. :** Social Skills Training with Children : Proceed with Caution , J. of Applied Behaviour Analysis , 1982 , Vol. 15 , pp. 41-53 ..

64- **Bellack, A. S. & Hersen, M. :** Introduction to Children Psycho. , New York , Oxford University Press , Inc. , 1980 .

65- **Belmont, I. & Belmont, L.** : Is Slow Learner In The Classroom Learning Disabled ? , J. of L. D. , 1980 , Vol. 13 No. 9 , PP. 32-35

66- **Bender, W.N. & Smith, J.K.** : Classroom Behavior of Children and Adolescents with Learning Disabilities Ameta-Analysis , J. of L.D. , 1990 , Vol. 23 , No. 5 , PP. 249-305 .

67- **Berk, R.A. :** What's Wrong With Using Grade-Equivalent Scores To Identify LD Children ? , Academic Therapy , 1981, Vol. 17 , No. 2 , PP. 133-140 .

68- **Bierman, K.L. :** Process of Change during Social Skills Training with Preadolescents and Its Relation To Treatment Outcome , Child Development, 1986 ,Vol. 57 , PP. 230-240 .

69- **Bierman, K.L. & Furman, W. :** The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement On The Social Adjustment of Preadolescents , Child Development, 1984 ,Vol. 55 , PP. 151-162 .

70- **Bierman, K.L.&Furman,W. :** Conversation Skills Coaching Manual , New York , John Wiley, sons , 1984 .

71- **Bierman, K.L. & Furman, W. :** Improving The Peer Relationships of Rejected Children- In Lahey, B.B. & Kazdin, A.E. (eds), Advances In Clinical Child Psycho., NewYork , Plenum , 1989 , Vol. 12 , PP. 53- 84 .

72- **Bierman, K.L. , Miller, C.L. and Stabb S.D. :** Improving The Social Behaviour and Peer Acceptance of Rejected Boys : Effects of Social Skill Training With Instructions and Prohiibtions , J. of Consulting and Clinical Psycho. ,1987 , Vol. 55 , No. 2 , PP. 194-200 .

73- **Bierman, K. L., Miller, C. L. and Stabb, S. D. :** Friendship Project Coaching , Manual Ages (6-8) , 1987 .

74- **Blackham, G. J. & Silberman, A. U. :** Modification of Child and Adolescent Behavior, Wadworth Publishing Company , Inc, 1975 , p. 16 .

75- **Bluechardt, M. & Roy, S. :** Interpersonal – Competence , Learning Disabilities , Physical Activities , Program Effectiveness , J. of L.D. , 1995 , Vol. 28 , No. 3 , pp. 160-169 .

76- **Brown, B.&Hedinger,T. :** A Homogeneous Group Approach to Social Skills Training for Individuals with Learning Disabilities , J. for Specialist in Group Work ,1995 , Vol. 20 , No. 2 , PP. 98-108 .

77-**Brown, F.R.&Aylward,E.H. :** Diagnosis and Management of Learning Disabilities : An Interdisciplinary Approach, Boston , Little and Brown Company , 1987 , p . 6 .

78- **Bryan, N.T. :** Social Relation Ships and Verbal Interactions of Learning Disabled Children., J. of L.D. , 1967, Vol. 11 , PP. 258-266 .

79- **Bryan, N.T. :** An Observational Analysis of Classroom Behaviours of Children with Learning Disabilities J. of L.D., 1974, **(A)**Vol. 7 , No. 1 , PP. 26- 34 .

80- **Bryan, N.T. :** Peer Popularity of Learining Disabled Children , J. of L.D. , 1974 , **(B)**Vol 7 , No. 10 , PP. 31-35 .

81-**Bryan, N.T. :** Learining Disabled Children's Comprehension of Nonverbal Communication., J. of L.D. , 1977 , Vol. 10 , No. 8 , PP. 37-41 .

82- **Bryan, N.T. :** Children's Conversation and the Learning Disabled-child University of Illinois. Chicoge , 1978 , p . 81.

83- **Bryan, N.T. :** Learning Disabled Children's Classroom Behaviors and Teacher Child Interactions., J. of Pediatric Psycho. , 1979 ,Vol. 4 , No. 3 , PP. 233-246 .

84- **Bryan, N.T. ,Donahue, M&Peavl, R .H :** Conversational Interactions between Mothers and Learning Disabled or Non-disabled Children during a problem Solving Task, J. of Speech and Hearing Disorders, 1984,Vol. 49, PP. 64 - 71 .

85- **Bryan, N.T,Gosden, M and Pearl :** The Effects of Cooperative Goal Structures and Cooperative Models on L.D and N.L.D Student, L.D Quarterly, 1982,Vol. 5, Fall PP. 415-421 .

86- **Bryan,N.L.,Donahue, M & Pearl,R :** Learning Disabled children's Peer Interaction During a small group Prablem-Solving Task Learning Disability Quarterly. , 1981 , Vol. 4 , Winter. pp. 13-22 .

87- **Bryan, T. :** Personality and Situtional Factors in Learning Disabilities, University of Illinois at Chicago. USA., 1985, PP. 215 -230 .

88- **Bryan, T. :** Social Vulnerability of Students with L.D. , A research Update-University of Illnios at Chicgo,1987, p .108 .

89- **Brayn, T. :** Learning Disabilities , University of Illinois at Chicago and Illiois Institute for Developmental Disabilities, 1990 , p .10 .

90- **Bryan,T. and Lee, J. :** Social Skills Training with Learning Disabled Children and A dolescents , The state of the Art- , 1990 .

91- **Bryan, N.T.&Wheeler, R. :** Perception of Learning Disabled Children The Eye of the Observer , J. of L.D. , 1972 , Vol. 5 , PP. 22-28 .

92- **Bursuk, W. :** A Comparision of Students with Learning Disabilities to Low A Chieving and Higher A Chieving Students on Three Dimensions of Social Competence , J. of L.D. , 1989 ,Vol. 22 , PP. 188-194 .

93- **Bursuck,W.&Asher, S.R. :** The Relationship Between Social Competence and Achievement in elementary School Children J. of Clinical Child Psycho.,1986 ,Vol. 15 , PP. 41-49 .

94- **Bush,W. &Waugh, K.W. :** Diagnosing Learning Disabilities , second edition , Charles E. Merrill Publishing Company , Columbus , Ohio , USA , 1976 .

95- **Buter, D.L. :** Meta Cognition and Learning Disabilities in Wong , B.Y. L. (Eds.) Learning about Disabilities, San Diego , CA : Academic press , 1998 , p. 574 .

96- **Caldarella, P. &Merrell, K. :** Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents : A Taxonomy of Positive Behaviors, School Psychology Review , 1997,Vol. 26 , pp. 2 - 11 .

97- **Carolyn, H. , et.al. :** Peer Buddy Manual : Metropolitan Nashville Peer Buddy Program ; For earlier version, see ED 396 464 . Som Parts of the document may not reproduce well , 1999

98- **Catharine, J. R. & David, S.H. & Raymond, H.S. and Marjorie, E.W. :** The Effects of Revision Strategy Instruction on The Writing Performance of Students with Learning Disabilities , J. of L.D. , Nov. 1988 , Vol. 21 , No. 9 , PP. 540-545 .

99- **Center, D.B. & Wascom, A. :** Teacher Perceptions of Social Behavior in Learning Disabled and Socially Normal Children and Youth , J. of L.D. , 1986 , Vol. 19 , No. 7 , PP. 420-425 .

100- Chadsey&Rusch : Toward Defining and Measuring Social Skills In Employment Settings, American Journal on Mental Retardation, 1992, Vol. 96, P.P. 406 .

101- Chalfant, J.C. : Learning Disabilities, Problems In Definition, In Reyonlds, C.R. & Mann, L., Encyclopedia of Special Education, New York, John Wiley, Sons, 1987, p. 262 .

102- Chalmers, J.B. &Townsend, M. : The Effects of Training in Social Perspective Taking On Socially Maladjusted Girls Child Development, 1990, Vol. 61, PP. 178-190 .

103- Christopher, A.K. & Ronald, S. : The Write-Say Method for Improving Spelling Accuracy in Children with Learning Disabilties, J. of L.D., Jan. 1993 ,Vol. 26, No. 1, PP. 52-56 .

104- Claudine, G.W. &Steven, L. : Driver Education and The Learning Disabled, J. of L.D., 1982, Vol. 15, No. 4, PP. 220-232 .

105- Coie, J. D. & Krehbie, G. : Effects of Academic Tutoring of Low-achieving, Socially-Rejected Children-Child Development, 1984, Vol. 55, PP. 1465-1478 .

106- Combs, M. L. & Slaby, D. A. : Social Skill Training Children, In Advances in Clinical Child Psychology, B.B.Lakey and A.E. Kadzin, Plenum Press, New York, 1977, Vol. 1, pp.161-201 .

107- Coplin, J.W. &Morgan, S.B. : Learning Disabilities : A Multidimensional Perspective, J. of L.D., Dec. 1988, Vol. 21, No.10, PP.612 - 692 .

108- Coso, M. : Children who Desperately want to Read, But are not warring at grade level : use no vement patternos ; windows to Discover why / The Paper come from nit, http : ericae. Net / ericde / ED 432752 . htm., 1997 .

109- David, B.C. : Curriculum and Teaching Strategies For Students with Behavioral Disorders, Prentice-Hall, Engilwood Cliffs, New Jersey , 1989 , p . 97 .

110- David Sue , et. al. : Understanding Abnormal Behavior , Houghton Mifflin Company Boston Dallas Geneva , Illinois Palo Alto Prince Ton , New Jersey , 1990 , PP. 485 .

111-Deci, E.L. &Chandler C. : The Importance of Motivation for Future of The L.D. Field , J. of L.D. , 1986 ,Vol. 19 , PP. 587-594 .

112- Decker, S.N. & Defries, J. : Cognitive Abilities in Families of Reading Disabeld Children , J. of L. D. , 1980 , Vol. 13 No. 9 , PP. 517-522 .

113-Demers, L.A. : Effective Mainstreaming For The Learning Disabled Student with Behaviour Problems , J. of L.D. , 1981 , Vol. 14 , No. 4 , PP. 825-831 .

114- Denise, D. & Richard, L. & Tom,H. : Mediators of the Risk for problem Behavior in Children with Learning Disabilities, http:// www. Idnline, Org , 1998 .

115- Dianne, et.al. : Cooperative Learning and Social Stories : Effective Social Skills Strategies for Reading Teachers, Reading & Writing Quarterly , Jan. 2002 , Vol.18 , pp.87-91 .

116- Dodge, K. A. : Behavioral Antecedents of Peer Social Status , Child Development , 1983 , Vol. 54 , PP. 1386-1399 .

117- Dodge, K.A. , Pettote, G.S. , Mccladkey, C.L. &Brown, M. : Social Competence In Children Child Development , 1986 , Vol. 51 , No. 2 , PP. 1282-1297.

118- Doreen, K : Social Development of Learning Disabled Persons Chicago,London, Illionis Press , 1981 , pp . 19 - 52 .

119- **Durant, J.E.** : Attributions for Achievement Outcomes among Behavioral Sub-grades of Children with the Learning Disabilities , the J. of Spec. Educa. , 1993 , Vol.127 , No. 3 , pp. 306 –320.

120- **Dweck, C.S.** : Motivational Process Affecting Learning , American Psychologist, 1986 , Vol. 41, No. 10 ,pp. 1040 - 1048 .

121- **Eysenck, H.J.** : The Conditioning Model of Neurosis ; Behavioural and Brain sciences , 1979 , Vol. 2 , PP. 155-166 .

122- **Fine, E.** : Are We Preparing Adolescents with Learning Disabilities to Cope with Social issues ? J. of L.D. , 1987 , Vol. 20 , No. 10 , PP. 633 - 635 .

123- **Fisher, B.I., et. al.** : The Relationship Between, Anxiety and Problem Solving Skills in Children with and without Learning Disabilities, J. of L.D., 1996 ,Vol. 29 , No. 4 , PP. 439-447 .

124- **Flavell, J.H.** : Cognitive Development , 2th. ed . , Englewood Cliffs , N,J. : Prentice , Hall , 1985 , pp. 52 .

125- **Fleischner, J., E. , et.al.** : Proficiency in Arithmatic Basic Fact Computation of Learning Disabled and Non Disabled Children, New yok, Ny, Research inst, for the Study of Learning Disabilities .(Eric No.ED210838) , 1980 .

126- **Fleischner, J. & Garnett, K.** : Arithmetic Differences IN : Kavale, K.A.,et.al. : Handbook of Learning Disabilities,Vol. I ; Dimensions and Diagnosis, London , Tylork & Francis Ltd , 1987 , p . 203 .

127- **Fletcher, J.M. &Foorman, B.R.** : Issues in Definition and Measurement of Learning Disabilities : The Need for Early itervention . In G.R. Lyon (Ed.) , Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilties, Baltimore : Paul Brookes , 1994 , P. 91 .

128- **Frank, et.al. :** Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities, Exceptional Children , Spring , 2001 , Vol. 67 , pp. 331 .

129- **Ganschow, L.,et.al. :** A10–Year Follow– Up Survey of Programs and Services for Students with Learning Disabilities , J. of L.D. , 1999 , Vol. 32 , No. 1 , PP. 72-84 .

130- **Ganz, B, C. & Ganz, M.N. :** Overcoming the problem of Learned Helplessness : College Teaching ., 1988 , Vol. 36 , No. 2 , pp. 82-84 .

131- **Garet, M. & Crump, W. :** Peer Acceptance Teacher Prefernce and Self -appraisal of Social Status among Learning Disabled Children L.D.Q. , 1980 , Vol. 3 , No. 3 , pp. 42-48 .

132- **Gary, W.L. :** Effectiveness of Social Learning Method for Enhancing Children Social Interaction and Peer Acceptance, Child Development , 1981 , Vol. 52 , pp. 171-178 .

133- **Gary, W.L. & Jacquelyn, M. :** A Cognitive Social Learning Model of Social Skill , Psychological Review , 1983 ,Vol. 90 , No. 2 , pp. 127-157 .

134- **Gearheart, B.R. :** Learning Disabilities : Educational Strategies, 4 th. Ed., ST. Louis , Times Mirror / Mosaby College , Publishing , 1985 , pp. 163 - 164 .

135- **Gearheart, B.R.&Weishahn, M.W. :** The Exceptional Student in the Regular Classroom, 3 rd. ed., ST. Louis ; Times Mirror / Mosby College Publishing , 1984 .

136- **Geisthardt,C.&Munsch, J. :** Coping with School Stress: A Comparison of Adolescentswith and without Learning Disabilities , J. of L.D. , 1996 , Vol. 29 , No. 3 , PP. 296-287 .

137- **Gentile, J. R., et. al.** : Instructional Applications of Behavior Principles , Monterey Calif Books Cole, 1973, p.213 .

138- **Gerard, J.** : Correcting Handwriting Problems, Lexington , Mass. , Lexington Public School , 1974 .

139- **Gerber, M.M.** : Learning Disabilities and Cognitive Strategies : A Case for Training or Canstraining Problem Solving , J. of L.D. , 1983 , Vol. 16 , No. 5 , pp. 255-260 .

140- **Getzler, T. & Kramer, M.** : A Study of the Relation Ship Between Causal Attributions , Achievement Outcome , Learning Disabilities , and Mothers Behaviors in Learning Disabled and Non- Disabled Adolescents , Dissertation Abstracts International, 1988 ,Vol. 49 , No. 6 , p.1408 .

141- **Glover, J.A. ; Bruning, R.H. &Filbeck, R.W.** : Educational Psychology : Principles and Applications , Boston , Little , Brown , and Company , 1983 , p .515 .

142- **Goldsmith, J. B. & Mcfall, R. M.** : Development Evalution of an Interpersonal Social Skills Training Programme for Psychiatric Inpatients , J. of Abnormal Psychology , 1975 , Vol. 84 , No. 1 , PP. 51-58 .

143- **Good, T., Bropany,J.** :Educational Psychology; A realistic Approach , New Jersey, Printice- Hall ,Cliffs , 1978 .

144- **Gottman, J. Gonso, J. &Rasmussem, B.** : Social Interaction, Social Competence and Friendship in children Child Development , 1975 , Vol. 46 , PP. 709-718 .

145- **Grahm, S. & Harris, K. R.** : A Components Analysis of Cognitive Strategy Instruction : Effects on Learning Disabled Students' Composition and Self-Efficacy , J. of Educ. Psychol. , 1989a , Vol. 81 , PP. 353-361 .

146- Gray, C.A. : Social Stories and Comic Strip Conversations with Asperger Syndrome and High-functioning Autism. In E.Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kunce (Eds.), Asperger Syndrome of high-functioning autism ? New York ; Plenum , 1998 , pp. 167-198 .

147- Greenbank, A. : Auditory,Visual, and Auditory–visual Perception of Emotions by Adolescents with and without Learning Disabilties , and Their Relationship to Social Skills , Learning Disabilities Research and Practice , Dec. 1 , 2000 , Vol. 14 , No. 8 , PP. 171 .

148- Gresham, F.M. &Elliot, S.N. : Socials Skills Deficits as a primary Learning Disability , J. of L.D. , 1989 , Vol. 22 , No. 2 pp. 120 . 279 .

149- Gresham, F.M. & Reschly, D. J. : Social Skills Deficits and low perr Acceptance of mainstreamed Learning disabled children , L.D.Q. , 1986 , Vol. 9 , PP. 23-32 .

150- Hallhan, D. P. & Cruickshank , W. M. : Foundations of Learning Disabilities , New Jersey , Printice-Hall , Inc. , 1973 .

151- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. : Introduction to Learning Disabilities, New Jersey , Printice- Hill , Cliffs , 1976 , p . 27 .

152- Hallahan, D.P. &Kauffman, J. M. : Labels, Categories, Behaviors : ED , LD , and EMR Reconsidered , J. of Special Education , Sum. 1977 , Vol. 11 , No. 2 , PP. 139-149 .

153-Hallahan, D.P.&Kauffman, J.M. : Exceptional Children Introduction to Special Education , 4 th. Ed., London , Printice-Hall International Inc. , 1988 , pp. 103 - 129 .

154-Hammill,D.D. : On Defining Learning Disabilities : Emerging Consensus , J. of L. D. , Feb. 1990 , Vol. 23 , No. 2 , PP. 74-84 .

155-Hammill,D.D. :A brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United States , J. of L.D. , 1992 , Vol. 26 , No. 5 , pp. 395-315 .

156-Hammil, Donald : On Defining Didabilities :An Energing Consensus, J. of L. D. , 1995 , Vol. 23 , No. 2 , pp. 74-84 .

157- Hammill, D.D. &Leigh, J. E. ; Mcnutt , G. & Larsen, S.C. : A new Definition of Learning Disabilities , J. of L. D. , Feb. 1991 , Vol. 20, No. 2 , PP. 336 - 339 .

158- Harding, L. : Learning Disabilities In The Primary Classroom , London ,Croom helm , 1986 , p . 12 .

159- Hassel, V.B.V. , Hersen, M. & Whitehill, M. B. and Sellack, A. : Social Skill Assessment and Training For : An Evaluative Review, Department Of Psychiatry , University Of Pittsburgh, School Of Medicine , USA. , 1978 , pp . 62 - 65 .

160- Hays, F.B. ; Hynd, G.W. &Wisenbark, J. : Learning Disabled and Normal Students PerFormance on Reaction Time and Speeded Classification Tasks, J. of Educational Psychology , 1986 , Vol. 78 , No. 1 , pp. 39-43 .

161- Hazel, J.S. , Schrmaker, J.B. , Stierman , J. A. & Sheldan , J. : Application of A group Training programme in Social Skills and Problem Solving to Learning Disabled and Non Learning Disabled Youth L.D.Q. , 1982 , Vol. 5 , PP. 398-408 .

162- Henry, B.R. : Social Skills and Adults with Learning Disabilities ; Linkages , 1995 , Vol. 2 , No. 2 , p . 124 .

163- **Heward, R.T. & Orlansky, T.E. :** Special Education Students as Tutor : A review and Analysis, Remedical and Special Education , 1984 , pp. 112 .

164- **Jager & Brenda :** Collaboration and Role Release : Can Diverse Special Education Teachers ; Regular Education Teachers wark Togther to Serve Students with Visual Imaitment or with Learning Disabilities , Capitaling on leader ship , 2000 .

165- **Janet, W. Lerner :** Theories , Diagnosis , and Teaching Strategeies , Boston , New York , 2000 , pp. 555-558 .

166- **Johnson,W.S. &Morasky, L. :** Learning Disabilities, Second edition. Boston , London, Sydney, Toronito, Allyn and Bacon , 1980 , pp. 87 - 92 .

167- **Johnson, L. , et.al. :** Improving Students Behaviors , Master Research Project , St. Xavier University of Illinois , 1995 .

168- **Judith,W. &Harris,P. :** Evaluation of an Individualized, Context-Based Social Skills Training Program for Children With Learning Disabilities , J. of L. D, Research and Practice, 1997 , Vol. 12 , No. 1 , pp. 40- 53 .

169- **Kavale, K. :** The Efficacy of Stimulant Drug Treatment for Hyper-activity : A Meta-analysis , J. of L.D. , 1982 ,Vol. 15 , No. 5 , PP. 281-289.

170- **Kavale, K. &Forness, S. :** The Far Side of Heterogineity : A Critacal Analysis of Empirical Subtyping Research in Learning Disabilities , J. of L.D. , 1987a , Vol. 20 , No. 6 , p. 351 .

171- **Kavale, K. & Forness, S. :** Handbook of Learning Disabilities , London ,Taylor , Francis , 1987b , PP. 107-109 .

172- **Keller, M.F. &Carlson P.M. :** The Use of Symbolic Modeling to promote Social Skills in Pre-School Vhildren with low Levels of Social Responsiveness Child Development , 1974 , Vol. 45 , PP. 912- 919 .

173- **Kelloge, R.T. :** Cognitive Psychology , London , SAGE Publication , 1995 , p .350 .

174- **Kirk, S.A. &Gallagher, J.J. :** Educating Exceptional Children , 4 th. Ed. , Boston, Houghton Mifflin Company , 1983 , pp . 370 - 371 .

175- **Kirk, S.A. ; Mccarthy, J. J. & Kirk, W. D. :** Examiner Manual : Illinios Test of Psycholiguistic Abilities – Revised Edition, Illinios , University of Illinios Press. , 1982 , p. 39 .

176- **Krasner, L. :** History of Behaviour Modification , In A. S. Bellck, M. Hersen, & A.E. Kazdin (Eds.), International Hand Book of Behaviour Modification and Therapy , (2 nd. Ed.), New York ; Plenum Press , 1990 , p. 111 .

177- **Ladd, G.W.&Asher, S.A. :** Social Skill Training and Children's Peer-Relations, In L.L'Abate and M.Milan (eds.) Hand Book of Social Skills Training and Research , New Yourk , Wiley , 1985, PP. 219-244 .

178-**La Greca, A.M.&Mesibov, G. B. :** Facilitating Interpersonal Functioning with peer in Learning Disabled Children , J. of L.D. , 1981 , Vol.14 , No. 4 , PP. 197-199 .

179- **La Greca, A. M. & Santograssi, D. A. :** Social Skills Training with Elementary School Students , A behavioral Group Approach, J. of Consulting and Clinical psycho. , 1980 Vol. 48 , PP. 220-227 .

180-**Larkin,M. J.&Ellis, E.S. :** Adolescents with Learning about Learning Disabilities, San Diego, CA. : Academic Press. , 1998 .

181- **Larson, K. Gerber, M. :** Effects of Social Metacognitive Training for Enhancing Overt Behavior in Learning Disabled and low Achieving Delinquents, Exceptional Children, 1987,Vol. 54 , No. 3 , PP. 201-211 .

182- **Latricia, et. al.** : Social Skills Instruction for Students with Learning Disabilities, San, Diego, CA:Academic Press , 1997 , p. 86 .

183-**Learner, J.w.** : Children with Learning Disabilities, 2nd.Ed., Atlanta , Houghton Mifflin Company , 1976 , p. 61 .

184-**Learner, Janet** : Learning Disabilities ; Theories , Diagnosis, and Teaching Strategies, New York : Houghton Mifflin, 1997 , p . 11 .

185- **Levis, D. J.** : The Experimental and Theoretical Foundations of Behaviour Modification , In ; A.S. Bellack, M. Hersen & A.E. Kazdin (Eds) International Handbook of Behaviour Modification and Therapy , (2 nd. ed.) , New York ; Plenum Press. , 1990 .

186-**Lewandowski,L.&Arcangeleo,K.** : The Social Adjustment and Self – Concept of Adults with Learning Disabilities, J. of L.D, 1994 , Vol. 27 , No. 9 , PP. 598-605 .

187- **Liberman, R.P.,Derisi, W.J. &Mueser, K.T.** : Social Skills Training for Psychiatric Patients , New York ; Pergamon Press. , 1989 .

188- **Lichet, B.G. &Kistner, J. A.** : Causal Attributions of Learning Disabled Children : Individual Differences and Their Implication for Persistence , J. of Educational Psychology , 1985 , Vol. 77 , No. 2 , PP. 208-216 .

189- **Linder, F.& Mcmillan, J.H.** : Educational Psychology 1985 / 86 , 2nd.ed. , U.S.A., The Durhkin Publishing Group , Inc. , 1985 , p. 179 .

190- **Lovaas, O.I.** : The Autistic Child ; Language Development Through Behviour Modification , New York , Irvington , 1977 .

191- Luchow, J.P. & Crow, E.K. & Kohn, J.P. : Learned Healplessness : Perceived effects of Ability and Effect on Academic Performance among (EH) and (LD/EH) Children : J. of Learning Disabilities, 1985 , Vol.18 , No.8 , pp.470-474 .

192- Madle, R.A. & Niesworth, J.T. : Mental Retardation In A. S. Bellack, M. Herson &A.E. Kazdin (Eds) , International Hand Book of Behaviour Modification and therapy (2 nd Ed.) , New York ; plenum press , 1990 , p. 91 .

193- Madsen, C.H. &Madsen, C.K. : Teaching Discipline, Boston Allyn & Bacon , 1970 , p. 16 .

194- Margalit, M. : Academic Competence and Social Adjustment of boys with Learning Disabilities and Boys with Behaviour Disorders, J. of L.D. , 1989, Vol. 22 , No.1 , PP. 41-45 .

195- Mary & Loretta & Kayleen : Impact of Peer Teaching on the Acquisition of Social Skills by Adolescents with Learning Disabilities, Education & Treatment of Children, Feb. 1999 , Vol. 22, No. 1 p.19 .

196- Masud,H. & John,L., Andrew,M. &Micheal, S. : Treating Problem Children , Issues , Methods and Practice , Sage Public-ations , 1988 , pp. 60 - 194 .

197- Matson, J.L. , Rotatori, A.F. and Helsel, W.J. : Development of A Rating Scale to Measure Social Skills in Children : The Matson Evalution of Social Skills with Young-Sters, Behavioural Research Therapy, 1983 , Vol. 21 , pp. 335-340 .

198- Mcconaughy, S.H. : Social Competence and Behavioral Problems of Learning Disabled Boys Aged (12-16) J. of L.D.,1986, Vol. 19 , No. 2 , PP. 101-106 .

199- **Mcconoughy,S.H.&Ritter,D.R. :** Social Competence and Behavioral problems of Learning Disabled Boys Aged (6-11) J. of L.D. , 1986 , Vol. 19 , PP. 39-51.

200- **Mcfall, R.M. :** A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills , Begavioural Assessment , 4 , 1982 , pp. 1- 33 .

201- **Mcleskey, J. & Waldron, N. :** Identifying Students with Learning Disabilities , J. of L. D. , 1991 , Vol. 24 , No. 6 , PP. 501-506 .

202- **Mclntash, R. , Voughn, S. & Zaragoza, N. :** A Review of Social Interventions for Students with Learning Disabilities , J. of L.D. , 1991 , Vol. 24 , No. 8 , PP. 451-459 .

203-**Meltzer,L.,et. al.:** Perception of Academic Strategies and Competence in Students with Learning Disabilities, J. of L.D., 1998, Vol. 31 , No. 5 , PP. 437-451 .

204-**Mercer,C.D. :** Students with Learning Disabilities, 2nd.ed.,Columbus, A Bell & Howell Company , 1983 , pp. 38 - 57 .

205-**Michelson, L.&Mannarino,A. :** Soial Skills Training With Children : Research and Clinical Application, Behaviour Research Therapy ,1986, Vol. 29 , No. 2 , PP. 153-178 .

206- **Moats, L.C. & Lyon,G. :** Learning Disabilities In The United States : Advocacy , Sience and The Future of The Field , J. of L.D. , 1993 , Vol. 26 , No.5 , PP. 282-294 .

207- **National Joint Committee on Learning Disabilities :** Learning Disabilities and the Preschool Child (A position paper of the National Joint Committee on Learning Disabilities) , Baltimore , MD : The Orton Dyslexia Society, Feb. 1986 .

208- **Oden, S. & Asher, S. R. :** Coaching Children In Social Skills for Friendship Making Child Development , 1977 , Vol. 48 , PP. 495-506 .

209- Osman, B.B. : No One To Play with The Social Side of Learning Disabilties , New York , Random House , 1982 , p . 16 .

210- Pellegrino, J. E. & Goldman, S. R. : Information Processing and Elementary Mathematics , J. of L. D. , 1987 , Vol. 20 , No. 1, pp. 23-33 .

211- Pihl, R.O. & Niaura, R. : Learning Disability An Inability to Sustain Attention , J. of Clinical Pyschology , 1982 , Vol. 38 , No. 3 , pp. 632-634 .

212- Ponic, M.E. : A Comparison of the Prevalence of Loneliness among Adolescents in Grades,10,11 and 12 Who are Designed as (At – Risk) and not (At – Risk) for Dropping out Using the UCLA Loneliness Scale , Diss. Abst. Int. , 1989 , Vol. 50 , No. 11 , pp. 2208 .

213- Polloway, E.A. ,et.al.: Mental Retardation and Learning Disabilities : Conceptual and Applied Issues , J. of L.D. , 1997 , Vol. 30 , No. 3 , pp. 297-358 .

214- Poplin, M. S. : The Reductionistic Fallacy in Learning Disabilities : Replicating the Past by Reducing the Present , J. of L.D. , Aug. 1988 , Vol. 21 , No. 7 , PP. 389-400 .

215- Porlier, P. : Socialco Ntexts of Secondary Classrooms and their Effect on Social Competence and Social Adjustment of Students with Learning Disabilties , The American Educational-Canada; Auebec level 1, 1999 , pp. 19-23 .

216- Radencich, M. C. : The Learning Disabilities Paradigm, IN : Kavale , K. A. , et. al. : Handbook of learning Disabilities : Vol. I , Dimensions of Learning Disabilities and Diagnosis, London , Taylor & Francis Ltd , 1987 , p .34 .

217- Reber,A. : The Penguin Dictionary of psychology, New York , Viking Press. , 1985 .

218- **Ried, D. K. & Hersko, W. P.** : Acognitive Approach to Learning Disabilities, New York, Mcgraw Hill, Book Company, 1981 , p .21 .

219- **Riggio, R.E.** : Assessment of Basic Social Skills , J. of Personality and Social Psychology , 1986 , Vol. 5 , No. 3 , pp. 649-660 .

220- **Riggio, R.E.** : The Charisma Quotient , New York ; Dodd, Mead , 1987 , pp. 73-75 .

221- **Riggio, R.E.** : Social Skills and Self- Esteem , Personality and Individual Differences , 1990 , Vol. 11 , No. 8 , p. 80.

222- **Riggio, R.E. & Friedman, H.S.** : The Interrelationships of Self-Monitoring Factors, Personality Traits, and Nonverbal Social Skills, J. of Nonverbal Behavior, 1982, Vol. 7, pp. 33-45 .

223- **Rivers, W.** : The Psychoologist and the Foreign Language Teacher of Chicago Press , 1964 , p. 168 .

224- **Roger, R. , Davies, Ernas** : Social Skills Training with Persons Who are Mentally Retarded , Mental Retardation, 1985 , Vol. 23 , No. 4 , PP. 186-196.

225- **Schmaker, J.B. & Ellis, E.** : Social Skill Training f Leaning Disabled Adolescents A generalization Study , L.D.Q. , 1982 , Vol. 5 , PP. 409-414 .

226- **Schmaker, J.B & Hazel, J.S. , Sherman, J. , Sheldon, M.** : Social Skill Performance Of Learning Disabled, Non disabled and Delinquent Adolescents , L.D.Q. , 1982 , Vol. 5 , PP. 388-397 .

227- **Shepard,L.** : An Evalution of the Regression Discrepancy Method for Identifying Children with Learning Disabilities , The Journal of Special Education , 1980 , Vol. 14 , No. 1 , Sparing , PP. 79-91.

228- Siegele , E. & Gold , R. : Educating the Learning Disabled , New York , Macmillan Publishing Co. , Inc. , 1982, pp.14 - 16 .

229- Sileo,T.W. : Cognitive Approaches , In : Gearheart , B. R. : Learning Disabilities : Educational Strategies , 4 th. Ed. , ST. , Louis , Times Mirror / Mosby College Publishing, 1985, pp.110 - 116

230- Smith, R. : Learning Disabilities : The interaction of Learner's Tasks and Setting . Boston , Little Brown and Company , 1983, pp. 23 - 57 .

231- Smith, S. D. & Pennigton, B. : Genetic Influences " IN : Kavale, K. A. ; et.al. : Handbook of Learning Disabilities : Vol. 1 , Dimensions and Diagnosis, London , Taylor & Francis Ltd , 1987 .

232- Smith, D. J. & Polloway , E. A. : Learning Disabilities : Individual Needs or Categorical Concerns ? J. of L. D. , Oct. 1979, Vol.12 , No. 8 , PP. 27-30 .

233- Speece, D.L. & Appelbam, M.I. & Mckinny, J.D. : Classification and Validation of Behavioral Subtybes of Learning – Disabled Children , J. of Educational Psychology, 1985, Vol. 77 , No. 1 , pp. 67-77 .

234- Stan,S. , et.al. : Interpersonal Perception of Skill Efficacy and Behavioral Control of Adolescents with Learning Disabilities : A Social Relations Approach , J. of L.D Quarterly , 1996 , Vol. 19 , No. 1 , pp. 15-22 .

235- Stiliadis, K. & Wiener, J. : Relationship Between social Perception and peer status in children with Learning Disabilities, J. of L.D. , 1989 ,Vol. 22 , No. 10 , PP. 624 - 629 .

236-Sturanski,A. : National Adult Literacy& Learning Disabilities Center, Linkages , 1995 , Vol. 2 , No. 2 , pp . 12 - 55 .

237- **Swanson, H. L. :** Central Processing Strategy Differences in Gifted Average, Learning Disabled and Metally Retarded Children, J., Exp. Child Psychol., 1989, Vol. 47, PP. 370-397.

238- **Swanson, H. L. :** Intelligence and Learning Disabilties, In : Learning Disabilties and Research Issues in H.L. Swanson and B. k. Keogh, eds., 1990, PP. 97 – 113, (Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, p.34.

239- **Swanson, H.L. ,Hoskyn , M. & Lee, C. :** Interventions Students with Learning Disabilities, New York, Cuilford Press, 1999, p.721

240- **Taras, M. & Matson, J. L. and Cherylleary :** Training Social Interpersonal Skills in Two Austic Children, J. of Behavioral Therapy & Exp. Psychiat, 1986, Vol. 19, No. 4, pp. 275-280.

241- **Telford, C.W. &Sawrey, J.M.:** The Exceptional Individual, 4 th.ed., New Jersey, Printice-Hill, Inc., 1981, p.327.

242- **Theresa, A. :** Identification and Remediation of Social Skills Deficits in Learning Disabled Children, http : // www. Idnline, Org, 1998.

243- **Thompson,L.J. :**Reading Disability: Developmental Dyslexia, U.S.A. Charles C. Thomas Publisher, 1966, p.4.

244- **Tomen, M. :** Attributional Style as a Predictor of Academic Success for Students with Learning Disabilities and / or Attention Deficit Disorder in post Secondary Education, paper presented at the International Conference of Learning Disabilities Association, Chicago, IL, Feb., 1995, pp. 19-22.

245- **Toregesen, J. K. :** The Role of Non-Specific Factors in The Task performance of Learning Disabled Children, J. of L. D., 1977, Vol. 10, No. 1, PP. 27-35.

246- Toregesen, J.K. : The Performance of Learning Disabled Children: A Theoretical Assessment, J. of L. D., 1977, Vol. 10, PP. 27-34 .

247- Toregesen, J. K. : What Shall We Do with Psychological Processes ? J. of L. D., Oct. 1979, Vol. 12, No. 8, PP. 16-23.

248- Toregesen, J. K. : Studies of Children with Learning Disabilities Who Perform Poorly Span Tasks, J. of L. D., Dec. 1988, Vol. 21, No. 10, PP. 605-612 .

249- Toregesen, J.K.: Learning Disabilities: A Historical and Canceptual Overview. In Wong, B.Y.L., (Eds.) Learning about Learning Disabilities, San Diego, CA. ; Academic Press., 1998, p. 97 .

250- Travers, R.W. : Essential of Learning, The Macmillan Company, New York, 1967 .

251- Valletulti,P.J. : Social Problems ; IN : Kavale, K.A., et.al.: Handbook of Learning Disabilities : Vol. I, Dimensions and Diagnosis, London, Taylork & Francis Ltd, 1987 .

252- Vaughn, S. : Why Teach Social Skills to Learning Disabled students ? J. of L.D., 1985, Vol. 18, No. 10, PP. 588-591.

253- Vaughn,S.&Hogan, A.: Social competence and Learning Disabilities A prospective Study, In Swanson, H.L. & Keogh, B. (eds.), Learning Disabilities, Theoretical and Research Issues, 1990, PP. 175-187 .

254-Vaughn, S. & Sinagub, J. : Social Competence of Students with Learning Disabilities : Interventions and Issues In Wong, B.Y.L. (Eds.), Learning about Learning Disabilities, San Diego, CA. ; Academic Press., 1998 .

255- **Vellutino,F.R.** : Alternative Conceptualization of Dyslexia : Evidence in Support of Verbal Deficit Hypothesis, Harvard Educational Review, 1977, Vol. 447, PP. 334-354 .

256- **Voeller,K.** :Techniques for Measuring Social Comptence in Children, IN : G.R. Lyon (Ed.), Frames of Reference for The Assessment of Learning Disabilities, New Views of Measurement Issues, Baltimore : Paul Brooks, 1994, PP. 525-554 .

257- **Walker, H.,Todis, B., Holmes, D. &Horton, G.** : The Walker Social Skills Curriculum, The Accepts Program, New York Cuilford Press, 1988 .

258- **Wiederholt, J.K.** : Social Interactions of Learning Disabled Junior High Students in their Regular Classroom : An Observational Analysis, J. of L.D., 1978, pp. 14 .

259- **Wiener, J.** : Techniques for Enhancing Social Skill, In Doreen, K. (eds.), Social Development of Learning Disabled Persons, 1981, PP. 162-193 .

260- **Wiener, J.** : Peer Status of Learning Disabled Children and Asolescents ,A Review of The Literature, Learning Disabilities Research, 1987, Vol. 2, No. 2, P.162 .

261- **Wiener, J.** : A Theoretical Models of The Acquisition for Peer Relationships of Learning Disabled Children, J. of L.D., 1990, Vol. 13, No. 9, PP. 506-511 .

262- **William, N., et.al.** : Learning Disabilities Best Practices for Professionals, Athens, Georgia, 1993, pp. 251-267 .

ملاحـــق الدراســـة

١- مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم ٠

٢ - استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى

٣- اختبار الذكاء المصور

٤ - صورة أولية لاختبار تحصيلى فى اللغة العربية للصف الرابع الابتدائى

٥- اختبار تحصيلى فى اللغة العربية للصف الرابع الابتدائى ٠

٦ - صورة أولية لاختبار تحصيلى فى الحساب للصف الرابع الابتدائى

٧ - اختبار تحصيلى فى الحساب للصف الرابع الابتدائى

٨ - صورة أولية (أ) لمقياس المهارات الاجتماعية قبل استبعاد المفردات التى اتفقت عليها أقل من أربع دراسات ٠

٩ - صورة أولية (ب) لمقياس المهارات الاجتماعية التى تم عرضها على المحكمين

١٠ - مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ٠

١١ - أسماء السادة المحكمين للاختبار التحصيلى (لغة عربية)

١٢ - أسماء السادة المحكمين للاختبار التحصيلى (حساب)

١٣- أسماء السادة المحكمين على مقياس المهارات الاجتماعية والبرنامج

١٤- نموذج متابعة البرنامج العلاجى ٠

١٥ - برنامج علاج المهارات الاجتماعية

ملحق (١)

مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم

إعداد الدكتور / فتحى الزيات

اسم التلميذ :　　　　　　　　　　　　　الصف الدراسى :

اسم المعلم :　　　　　　　　　　　　　اسم المدرسة :

الأستاذ الفاضل : هذه العبارات تصف سلوك التلميذ الذى يعانى من صعوبات تعليمية وسلوكية وأمام كل عبارة تدريج (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً) والمطلوب هو قراءة كل عبارة ثم وضع علامة تحت التدريج الذى ينطبق على التلميذ بمنتهى الدقة ٠

رقم	الخاصية	مدى توافرها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	ذكاؤه العام يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو مستوى صفه ٠				
٢	يبدو مشتت الإنتباه ، فترة الانتباه أو التركيز ضئيلة ، أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه ٠				
٣	يبدو على وجهه تعبيرات غير عاددية عندما يقرأ أو يكتب مثل : إغماض أو جحوظ العينين ، أو إمالة الرأس ، أو تقريب الكتاب أو الدفتر ٠				
٤	لا يستطيع أن يجلس هادئاً فى الفصل ، يبدو قلقاً أو متململا أو متضايقاً من الدرس أو الحصة ٠				
٥	يتجنب مواقف التسابق أو التنافس التحصيلى الفصلى أو المدرسى أو الرياضى أو المهارى ٠				
٦	تحصيله المدرسى الفعلى يبدو أقل من مستوى إستعداده للتعلم أو ذكائه أو قدراته ٠				
٧	يجد صعوبة فى متابعة أو حفظ أو فهم أو تذكر الدروس التى				
	تعطى شفهياً ٠				
٨	خطه أو كتاباته سيئة أو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه ٠				
٩	يبدو متوترا أو مشوشا أو مزعجا يكثر من طلب الذهاب للحمام أو مقاطعة المدرس ٠				

رقم	الخاصية	مدى توافرها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١٠	يتخلى بسرعة أو لا يبالى بمحاولات تحسين وضعه الدراسى أو أداء واجباته المدرسية ٠				
١١	يبدو شاردا أو هائما أو خاضعا لأحلام اليقظة ٠				
١٢	يجد صعوبة فى متابعة أو فهم المناقشات الدراسية التى تدور داخل الفصل ٠				
١٣	يسقط أو يتجاوز (يتخطى) أو يحذف بعض الكلمات أو الحروف فى القراءة الجهرية ٠				
١٤	دامع يميل إلى البكاء أو يبكى بسهولة فى المواقف التى لا تستحق البكاء ٠				
١٥	يبدو ضعيف الثقة بقدراته ومعلوماته ، يتردد أو يتهرب من التكليفات أو الواجبات أو المسئوليات ٠				
١٦	سلوكه فى المواقف المختلفة إرتجاليا أو عشوائيا أو بلا هدف أو غير مرتبط بالمواقف ٠				
١٧	يخطىء أو يخلط فى إدراكه لمفهوم الزمن الماضى والحاضر ، والمستقبل ٠				
١٨	يقرأ كلمة كلمة ، يكسر الكلمات أو يسقط الحروف فيضيع المعنى فى القراءة الجهرية ٠				
١٩	يبدو غير قادر على تحمل مواقف الإحباط أو الفشل أو النقد داخل الفصل ٠				
٢٠	تبدو عليه مظاهر اللامبالاة بالعمل المدرسى ٠				
٢١	يبدو عليه الإضطراب أو التلعثم فى الحديث أو الفهم أو القراءة أو التعبير عن نفسه ٠				
٢٢	يجد صعوبة فى التعبير عن الأفكار لفظيا ٠				
٢٣	يبدو غير قادر على تنسيق واجباته أو أعماله المكتوبة أو تنظيم إعدادها أو الإهتمام بها ٠				
٢٤	يبدو حزينا أو مهموما أو معزولاً غير ميال للمشاركة فى أى أعمال جماعية ٠				
٢٥	يبدو فاتر الهمة أو ضعيف الحيلة ، يستسلم بسهولة عندما يواجه أية مشكلة أو صعوبة ٠				

رقم	الخاصية	مدى توافرها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
٢٦	التآزر أو التحكم الحركى لديه يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه .				
٢٧	يبدو غير قادر على تركيز انتباهه حول أى فكرة أو موضوع أو مشكلة تناقش داخل الفصل .				
٢٨	مهارات التهجى لديه أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه .				
٢٩	يبدو سهل الإستثارة ميالاً للعدوان أو تخريب الأشياء أو إتلافها .				
٣٠	يعزو أو يرجع فشله الدراسى أو التحصيلى إلى أسباب خارجة عن إرادته مثل مرضه أو ظروفه .				
٣١	يبدو مفرطا فى الحركة ، يترك مقعده كثيرا ، يتحدث إلى غيره أثناء الدرس ، مثير للإزعاج .				
٣٢	يفشل فى تذكر المتتابعات مثل: ترتيب الحروف فى الكلمات ، أو الأعداد المتسلسلة ، أو الأحداث المتتابعة .				
٣٣	يبدل الحروف أو الكلمات فى القراءة أو الكتابة أو الأعداد مثل : لقب / قلب / كلب ، ٦١ /١٦ ، ٤٥ /٥٤ الخ .				
٣٤	يتسم سلوكه بالتحول المفاجىء كالتحول من البكاء إلى الضحك ، أو من الحزن المفاجىء إلى الفرح المفاجىء ، أو الغضب المفاجىء ... إلخ .				
٣٥	يبدو غير ميال للمثابرة أو المنافسة أو التحمل ، لا يستمر فى أى نشاط حتى يتمه .				
٣٦	لا يتطوع لأى عمل فصلى أو مدرسى ، ولا يتقبل المسئوليات ويضيق ذرعا بها .				
٣٧	أمد الإنتباه لديه يبدو محدودا ، فلا يستطيع القيام بأى مهمة أو يستمر فيها لفترة طويلة من الزمن .				
٣٨	يفقد مواضع القراءة أو الكتابة أو الحروف عندما يقرأ أو يكتب .				
٣٩	تفاعله الإجتماعى يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لعمره الزمنى أو مستوى ذكائه أو صفه .				
٤٠	يبدو خائفا من الفشل أكثر مما يبدو راغبا فى النجاح ، مترددا أو مهموما .				

رقم	الخاصية	مدى توافرها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
٤١	يشكو من مشكلات جسمية أو صحية ، كالصداع ، أو المغص أو الدوخة ، خلال الأنشطة التنافسية .				
٤٢	الفهم القرائي لديه أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو مستوى أقرانه .				
٤٣	يلتبس عليه أو يخطيء في كتابة الحروف المتشابهة نطقا أو شكلاً ك / ق ، س / ث ، س / ص ، ... إلخ .				
٤٤	يبدو منزعجا أو متوترا أو مثيرا للشغب مقاوم للمسئولين ، مثيرا للفوضى أو الإضطراب .				
٤٥	يهمل واجباته المدرسية أو المنزلية دون سبب معقول أو منتحلاً أعذاراً وهمية .				
٤٦	يكرر التغيب عن المدرسة منتحلا أعذاراً غير مقبولة أو غير حقيقية .				
٤٧	يجد صعوبة في حل وفهم المسائل الحسابية اللفظية ، ويضيق ذرعا بأي نشاط عقلي حسابي أو رياضي .				
٤٨	لا يراعي الفواصل والنقط عند القراءة ، أو يقف وقفات غير ملائمة للسياق فيضيع المعنى .				
٤٩	يميل إلى تجنب المواقف الجديدة أو مواقف التحدي الأكاديمي أو التنافس ، أو المسابقات .				
٥٠	يبدو مشغولا بذاته ، متمركزا حولها ، أكثر من إنشغاله بواجباته ، أو وضعه الدراسي أو تقدمه .				

ملحق رقم (٢)

استمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى للأسرة

إعداد

محمد عبد الظاهر الطيب

استمارة المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى للأسرة

إعداد : الأستاذ الدكتور /
محمد عبدالظاهر الطيب
أستاذ الصحة النفسية
ورئيس قسم علم النفس
كلية التربية - جامعة طنطا

تعليمات المقياس :

- المعلومات التى تكتب فى هذه الاستمارة سوف تستخدم لهدف البحث العلمى فقط .
- والمطلوب منك أن تملأ هذه الاستمارة بكل دقة وأمانة .

- اسم الطالب : .... النوع : ذكر / أنثى ....
- تاريخ الميلاد : / / ١٩م أسم المدرسة : ....
- الأب : موجود - يعيش معى - يعيش بعيدا عن - مسافر - متوفى
- الأم : موجودة - تعيش معى - تعيش بعيدا عنى - مسافرة - متوفية

١ - اسم الحى السكنى الذى تعيش فيه : ....

....

٢ - مستوى تعليم الأب :

- مؤهل فوق العالى .
- مؤهل عالى .
- مؤهل متوسط .
- مؤهل دون المتوسط .
- تجيد القراءة والكتابة .
- أمية .

٣ - مستوى تعليم الأم :

- مؤهل فوق العالى .
- مؤهل عالى .
- مؤهل متوسط .
- مؤهل دون المتوسط .
- يجيد القراءة والكتابة .
- أمى .

٤ - وظيفة الأب : ....

٥ - وظيفة الأم : ....

٦ - عدد أبناء الأسرة : ....

وكم منهم متعلما أو فى مراحل التعليم المختلفة : ....

....

٧ - عدد حجرات المنزل : ....

	نعم	لا
٨ - يوجد بالمنزل مكتبة	....	....
٩ - يتردد كلا الوالدين على مكتبة خارج المنزل	....	....
١٠- يتردد أحد الوالدين على مكتبة خارج المنزل	....	....
١١- يتردد أبناء الأسرة على مكتبة خارج المنزل	....	....

١- الدخل الشهرى للأسرة : ....

١- أماكن قضاء الأسر لوقت الفراغ :

- الشارع - المنزل - الاقارب - البحر أو الحدائق العامة - السينما - المسرح - النادى الخاص - عزبة فى الريف - السفرللخارج .

- الأجهزة المنزلية التى تمتلكها الأسرة .

- راديو - بوتاجاز - غسالة - تليفزيون أبيض وأسود - ثلاجة - مروحة - تليفزيون ملون - سخان - تليفون - مكنسة كهربية - فيديو - مكيف هواء .

١- ممتلكات الأسرة :

- سيارة - شقه - محل - أكثر من سيارة - أكثر من شقة - أكثر من محل - مصنع - أرض فضاء - أرض زراعية - عمارة - أكثر من عمارة - أكثر من مصنع .

ملـــــــحق (٣)

اختبار الذكاء المصور / أحمد زكى صالح ١٩٨٧

الدكتور احمد زكى صالح

اختبار الذكاء المصور

الاسم ....

السن ....

تاريخ اليوم ....

الدرجة	المقابل

توقيع المصحح

تعليمات

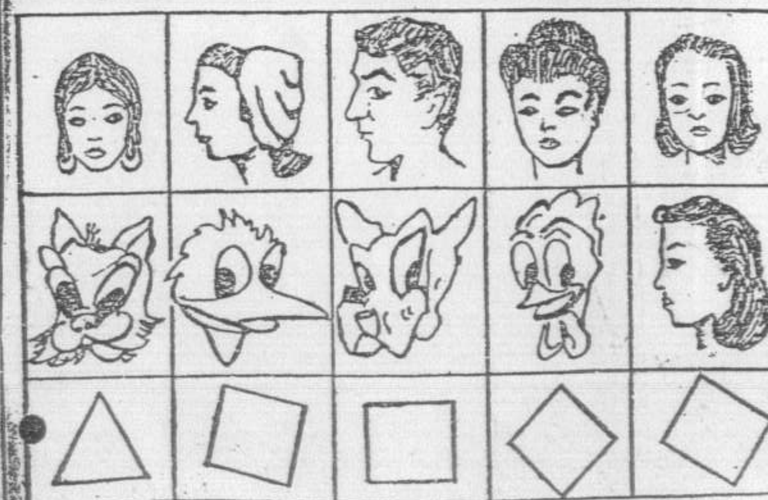
يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء.

ويوجد في هذا الاختبار مجموعات من الصور. كل مجموعة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين.

والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن هذا الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة وتضع عليه علامة (×).

والآن فلنتدرب على بعض الأمثلة حتى نتأكد من فهمنا لهذا النوع من المشاكل:
إبحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات الآتية وضع عليه علامة (×).

أ ب حـ ء هـ



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (١) ؟

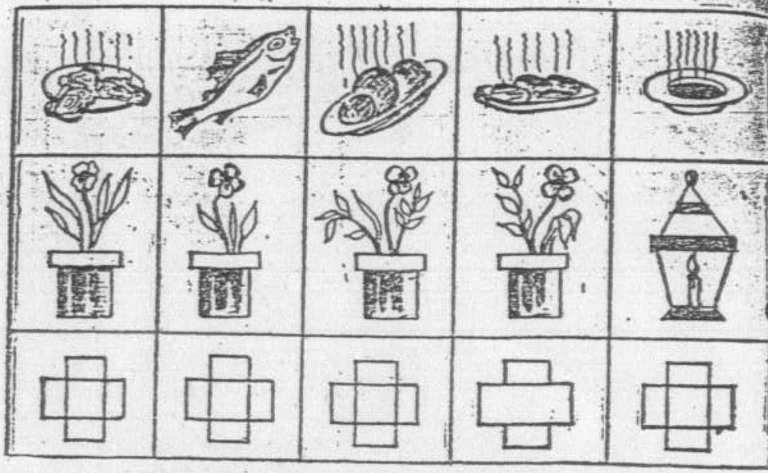
لاحظ أن كل الصور تعبر عن «بنت» أو «سيدة» ما عدا الصورة (حـ) فهي تعبر عن رجل، ولذلك يجب أن تضع عليها علامة (×)

أما في المثال رقم (٢) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا ؟

وفي المثال رقم (٣) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا ؟

والآن أجب عن الأسئلة التالية بنفسك وحينما تنتهي منها ضع القلم.

أ ب حـ ء هـ



الإجابة الصحيحة في المثال رقم (٤) هي (ء) لماذا ؟

والإجابة الصحيحة في المثال رقم (٥) هي (أ) لماذا ؟

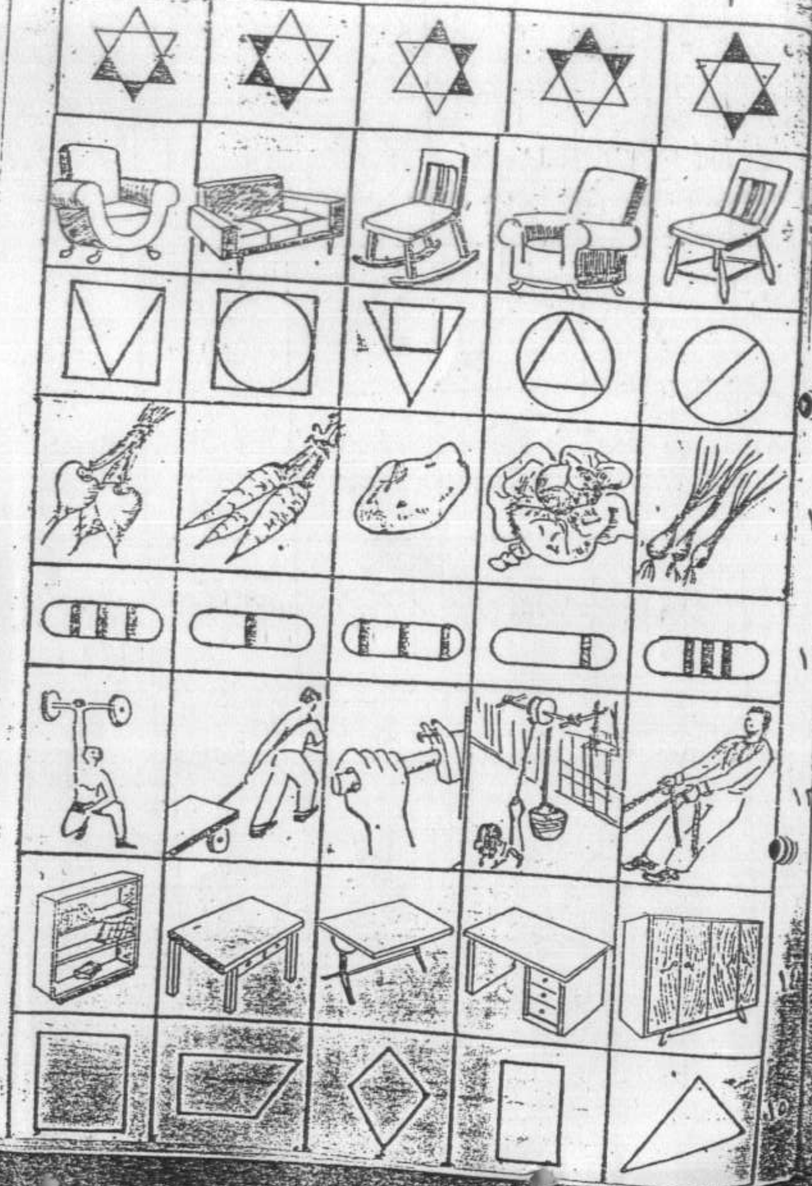
والإجابة الصحيحة في المثال رقم (٦) هي (ب) لماذا ؟

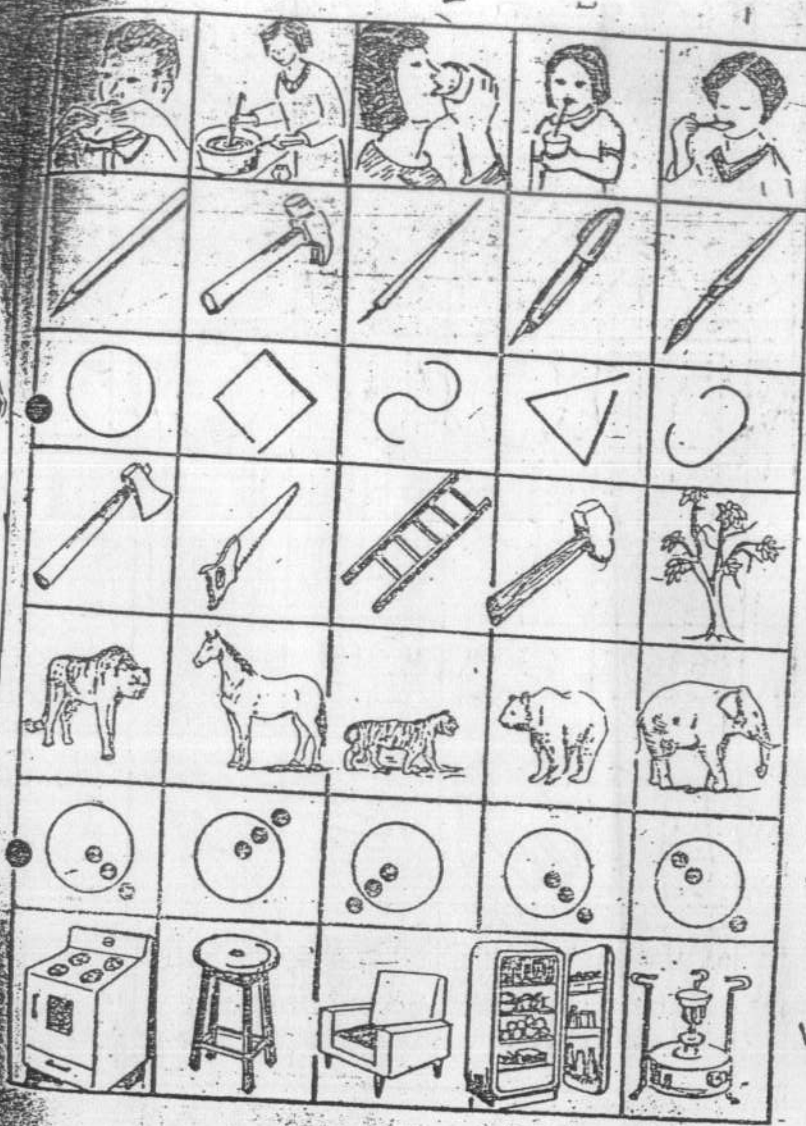
والآن قد فهمت هذا النوع من المشاكل. المطلوب منك الآن أن تعمل بسرعة ودقة ولا ترتكب أخطاء، لا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد. ستعطى عشر دقائق فقط للإجابة عن الأسئلة في هذه الكراسة، وهي ستون سؤالاً.

ليس من المفروض أن تحل كل الأسئلة. لا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد. طالما تعطى تعليمات بالإجابة ابدأ واستمر في الإجابة عن أسئلة الاختبار حتى يطلب منك أن تضع القلم.

لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يؤذن لك.

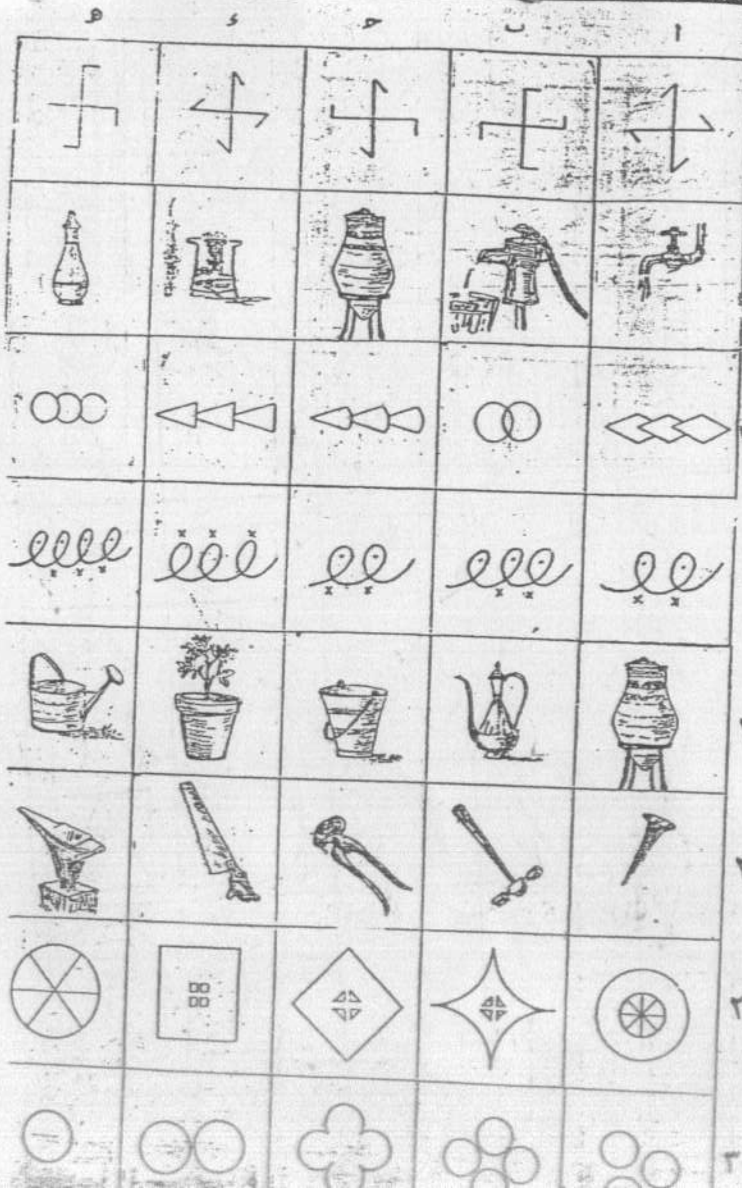
ولا تسأل أسئلة كيلا تضيع وقتاً.



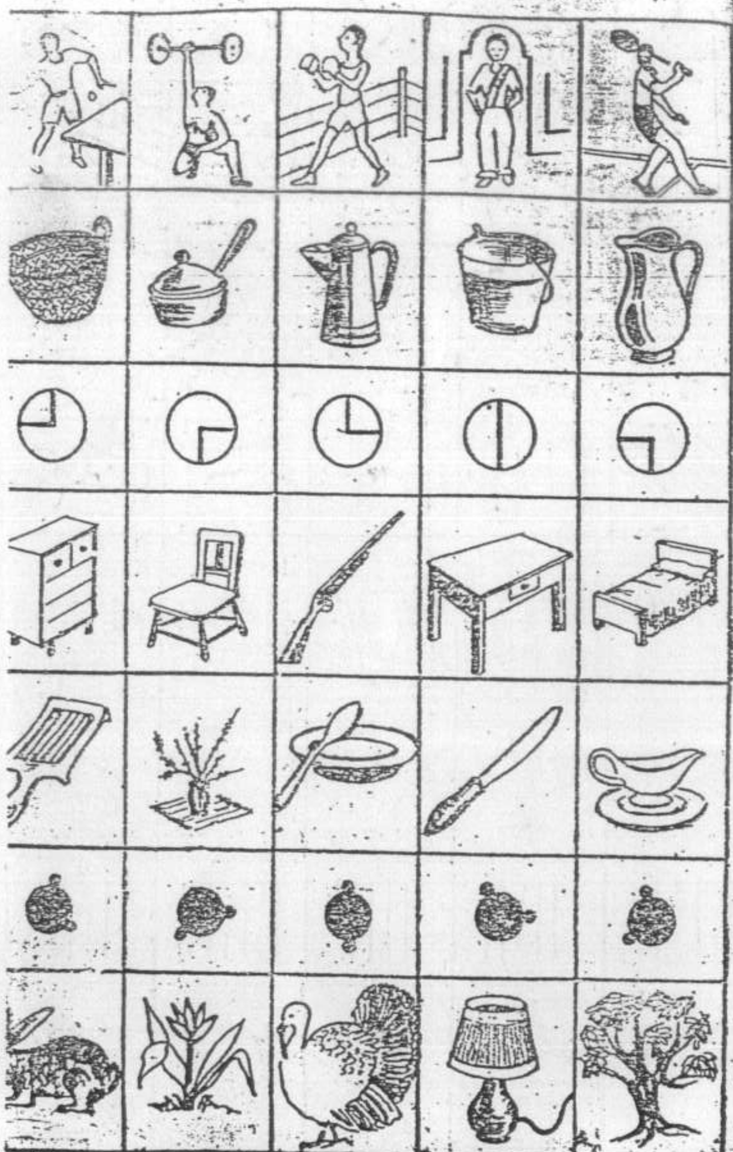




أ ب ج د هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢



أ ب ج د هـ
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠



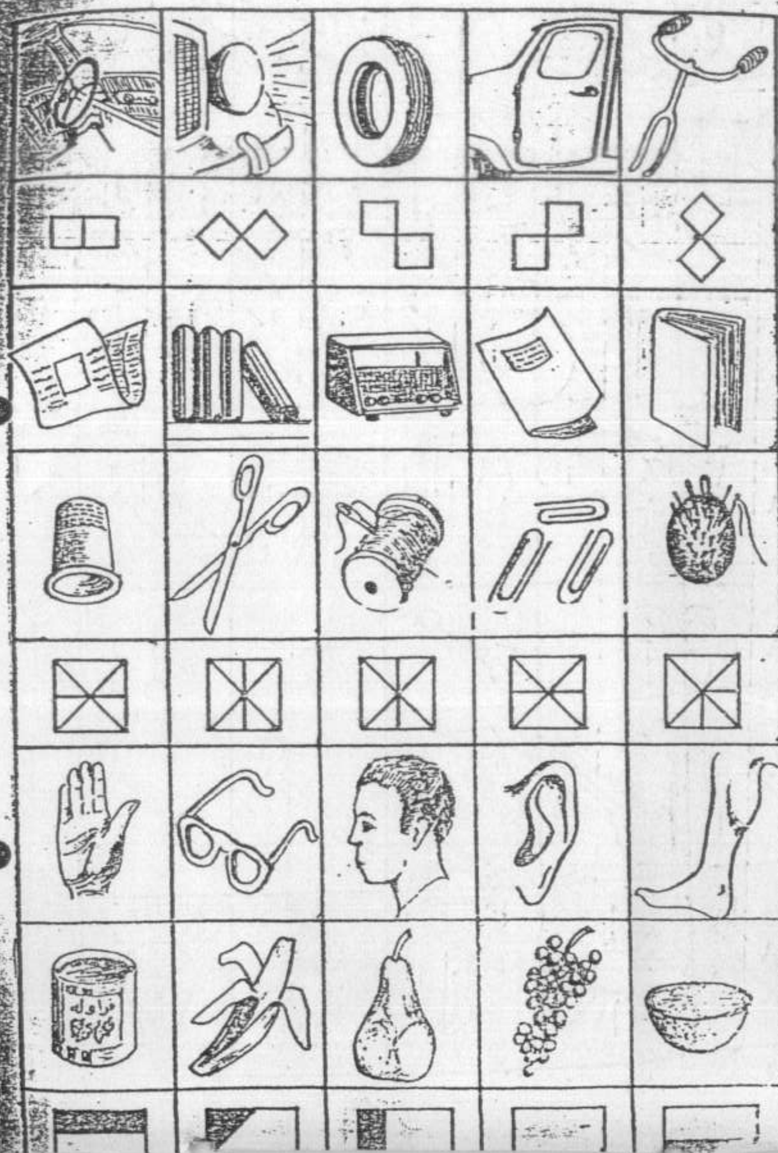
٤٢

٤٣

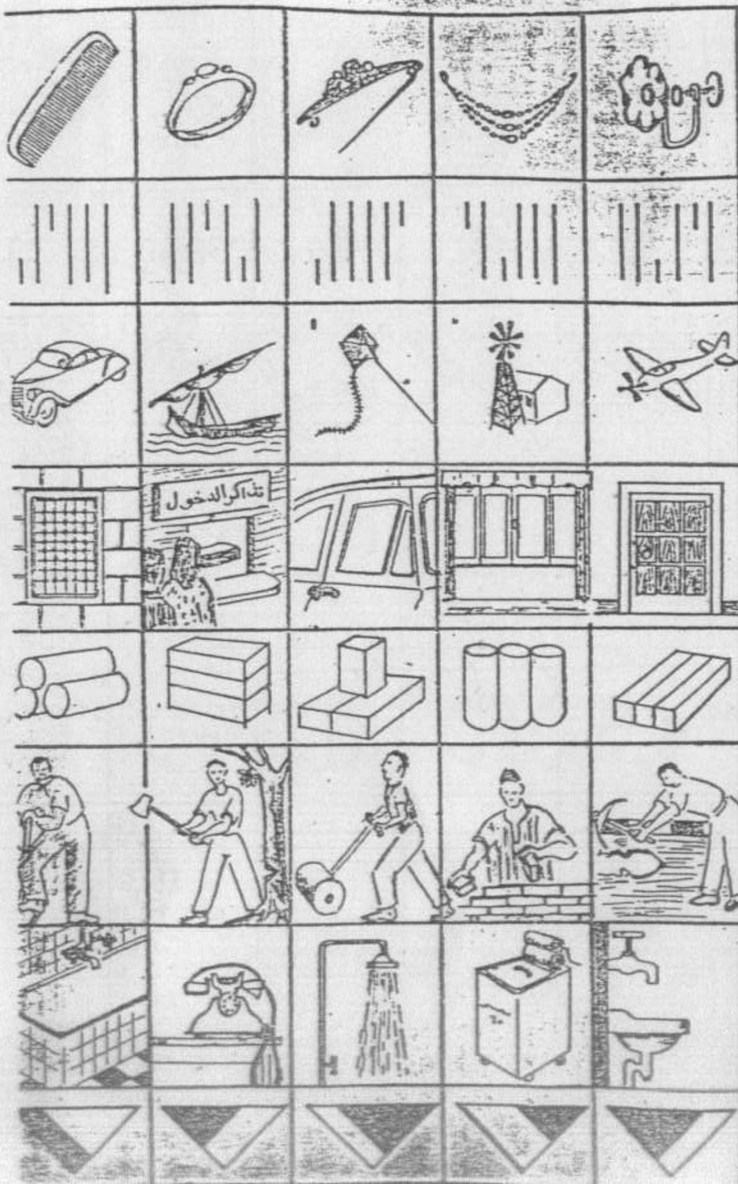
٤٤

٤١

أ ب ج د

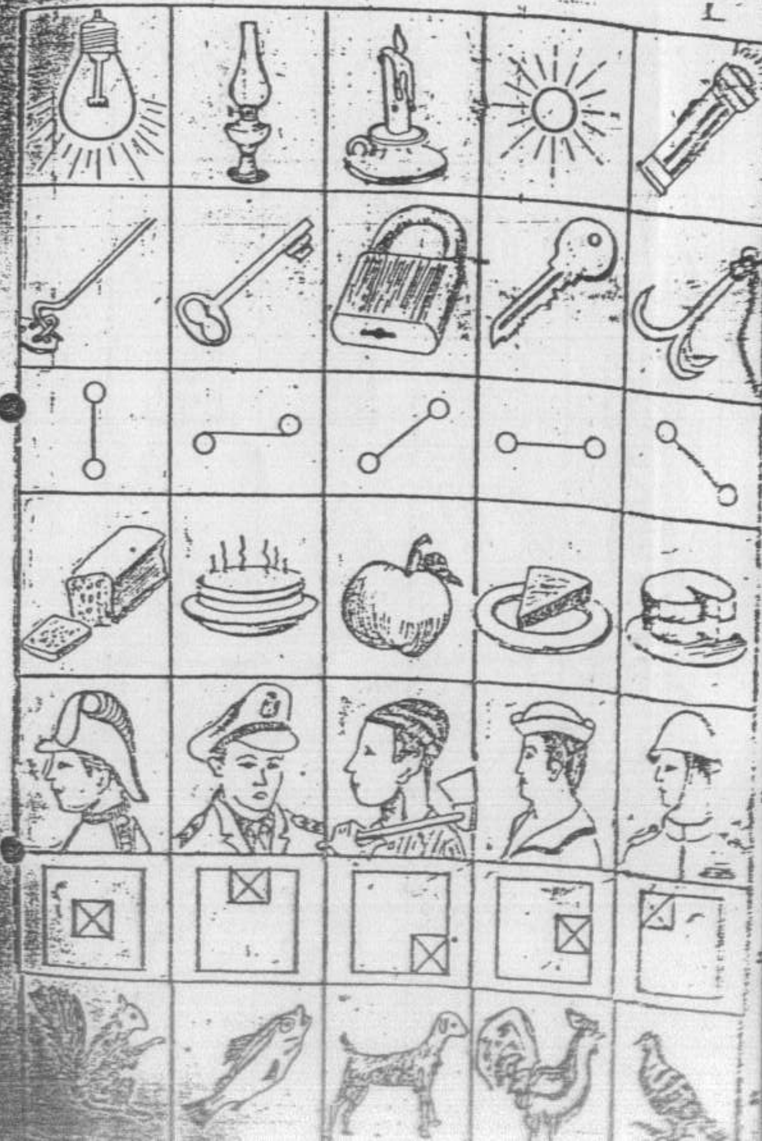


٣
٣
٣
٣
٢
٢
١



٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩

هـ د ج ب أ



ملحق (٤) صورة أولية

لاختبار لغة عربية (الصف الرابع)

الاسم / المدرسة /

أولاً : القراءة

تعيش كثير من الحيوانات والطيور فى مجموعات : فهذا قطيع من البقر يمشى فى الحقل ، وذلك سرب من الطيور يطير فى السماء ، وتلك مجموعة من السمك تسبح فى الماء ٠

١- وضح عما تتحدث الفقرة ٠ ٢- ما مضاد كلمة كثير ؟

٣- ما جمع كلمة حقل ؟ ٤- ما جمع كلمة سرب ؟

ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة من بين الأقواس : -

٥- مجموعة البقر تسمى (سرباً - قطيعاً) ٠ ٦- مجموعة الطيور تسمى (قطيعاً - سرباً) ٠

٧- جمع حقل (حقول - حقال - أحقال) ٠ ٨- مفرد مجموعات (مجموعة-جمع- جميع)٠

٩- يمشى قطيع البقر فى (الحقل - السماء)٠

١٠- يطير سرب الطيور فى (الماء - الأرض - السماء) ٠

١١- يسبح السمك فى (الهواء - الماء - الأرض) ٠

١٢- البقرة من (الطيور - الحيوانات - النباتات) ٠

١٣- ضع كلمة السحاب فى جملة من عندك ٠

١٤- ضع كلمة الطيور فى جملة من عندك ٠

عم سلطان رجل ماهر ، يعمل فى فندق كبير ، وعمله غريب طول الوقت يمر بين الطباخين ، وفى يده ملعقة صغيرة ، يملأ الملعقة بالأرز ويذوقها بلسانه ٠

١٥- عما تتحدث الفقرة ؟ ١٦- ما جمع كلمة (فندق) ؟

١٧- ما جمع كلمة (رجل) ؟ ١٨- مرادف يمر (يجرى-يلعب-يمشى)٠

١٩- عكس كبير (صغير-ضعيف-ثقيل) ٠ ٢٠- مفرد الطباخين (الطبيخ-أطباخ-الطباخ)

٢١-جمع ملعقة (ملعوق-ملاعق-لعق) ٠ ٢٢-يمر عم سلطان وفى يده (مغرفة-ملعقة-طبق)

٢٣- كلمة بها لام قمرية (الطباخين-الوقت)

٢٤- يعمل عم سلطان فى (المعمل-الحقل-الفندق)٠ ٢٥-عكس شفاء (هناء-مرض-فرج)٠

٢٦- ضع كلمة ماهر فى جملة من عندك ٠ ٢٧- ضع كلمة طباخ فى جملة من عندك ٠

٢٨- ما مضاد كلمة ماهر ؟ ٢٩- ما مضاد كلمة كبير ؟

ثانياً : التعبير :

٣٠- حول كالمثال : هذا عصفور مغرد (هذه عصفورة مغردة)

٣١- هذا تلميذ يحب الرحلات (هذه ....)

٣٢- هذا أب يحب أولاده (.... أم ....)

٣٣- هذه طبيبة تداوى المرضى (هذا ....)

كون جملة مفيدة :-

٣٤- تقفز – شجرة – من– العصفورة – شجرة – إلى .

٣٥- بالعين – مخلوقات – نرى – الله .

٣٦- خرطوم – له – الفيل – قوى – طويل .

٣٧- أيام – سبعة – تتكون – من – الأسبوع .

٣٨ – الأم – عام – نحتفل – بعيد – كل .

٣٩ – أكتب ثلاث كلمات تبدأ بحرف الخاء " خ " : .... ، .... ، .... .

ملحق (٥)

اختبار لغة عربية (الصف الرابع)

الاسم /   المدرسة /

أولاً : القراءة

تعيش كثير من الحيوانات والطيور فى مجموعات : فهذا قطيع من البقر يمشى فى الحقل ، وذلك سرب من الطيور يطير فى السماء ، وتلك مجموعة من السمك تسبح فى الماء •

ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة من بين الأقواس : -

١- مجموعة البقر تسمى (سرباً – قطيعاً) •   ٢- مجموعة الطيور تسمى (قطيعاً – سرباً) •

٣- جمع حقل (حقول – حقال – أحقال) •   ٤- مفرد مجموعات (مجموعة–جمع– جميع)•

٥- يمشى قطيع البقر فى (الحقل – السماء)•

٦- يطير سرب الطيور فى (الماء – الأرض – السماء) •

٧- يسبح السمك فى (الهواء–الماء– الأرض)•   ٨- البقرة من (الطيور–الحيوانات–النباتات)•

عم سلطان رجل ماهر ، يعمل فى فندق كبير ، وعمله غريب طول الوقت يمر بين الطباخين ، وفى يده ملعقة صغيرة ، يملأ الملعقة بالأرز ويذوقها بلسانه •

٩- مرادف يمر (يجرى–يلعب–يمشى)•   ١٠- عكس كبير (صغير–ضعيف–ثقيل) •

١١- مفرد الطباخين (الطبيخ–أطباخ–الطباخ)   ١٢- جمع ملعقة (ملعوق–ملاعق–لعق) •

١٣-يمر عم سلطان وفى يده (مغرفة–ملعقة–طبق)   ١٤-كلمة بها لام قمرية (الطباخين–الوقت)

١٥- يعمل عم سلطان فى (المعمل–الحقل–الفندق)•   ١٦-عكس غريب(قريب– بعيد–صاحب)

ثانياً : التعبير :

١٧- حول كالمثال : هذا عصفور مغرد   (هذه عصفورة مغردة)

١٨- هذا تلميذ يحب الرحلات   (هذه ....)

١٩- هذا أب يحب أولاده   (.... أم ....)

٢٠- هذه طبيبة تداوى المرضى   (هذا ....)

كون جملة مفيدة :-

٢١- تقفز – شجرة – من – العصفورة – شجرة – إلى •

٢٢- بالعين – مخلوقات – نرى – الله •

٢٣- خرطوم – له – الفيل – قوى – طويل •

٢٤- ادخل كلمة النظام فى جملة من عندك " .... " •

٢٥- اكتب ثلاث كلمات تبدأ بحرف الخاء " خ " : .... ، .... ، .... •

ملحق (٦) صورة أولية

اختبار تحصيلى فى الحساب (الصف الرابع الابتدائى)

اسم التلميذ / اسم المدرسة /

أوجد ناتج كل مما يأتى :

(١) ٥١٤ – ٢٠٦ = ...
(٢) ١٢ × ٨ = ...
(٣) ٦١٢ + ٢١٣ = ...
(٤) ٣٢٦ – ٢٢١ = ...
(٥) ١٠ × ١٢ = ...
(٦) ٧١٦ – ٣٢٥ = ...

ضع دائرة حول الرقم الذى يدل على مئات الألوف :

(٧) ٧٦٥٤٣٢
(٨) ٢٣٥٢٩٦٧

ضع علامة (>) أو (<) أو (=) :

(٩) ٣ × ٨ {   } ٤ × ٧
(١٠) ٢×٧ {   } ٢٢- ١٠
(١١) ٧ × ٥ {   } ٩ + ٧
(١٢) ٧ + ١٢ {   } ٢ × ٨
(١٣) ١٢٥ + ٢٢٦ {   } ٣٠٧ – ٣
(١٤) ٢٧ ÷ ٣ {   } ٣٦ – ٨

ضع دائرة حول الرقم الذى يدل على الملايين :

(١٥) ٦٨٣٥٧٦٢
(١٦) ٨٧٥٨٦٤٢٣

ضع خط تحت الأعداد الزوجية :

(١٧) ٤٨ ، ١٧ ، ٥٦ ، ٥٣ ، ٤٢ ، ٨
(١٨) ١٦ ، ١٢ ، ٣١ ، ٣٧ ، ٢٢٢
(١٩) ٨٩ ، ٣٥ ، ٤٦ ، ٦٤ ، ٣٣ ، ٢٢
(٢٠) ٧١ ، ٤٠ ، ٦٥ ، ١٣ ، ٢٧ ، ١٨
(٢١) ٧٢ ، ١٥٣ ، ٥١ ، ١٢٨ ، ٣٤ ، ١٣١
(٢٢) ٩٧ ، ٢٢ ، ٤٣ ، ٧٤ ، ٥٦ ، ٣٢

أوجد حاصل ضرب ما يأتى :

(٢٣) ٥٤٨ × ٣٢
(٢٤) ٥٧٦ × ٧٨

(٢٥) اكتشف القاعدة ثم أكمل : ٧٩٣٠٨٥٦ ، ٧٩٣٠٧٥٦ ، ٧٩٣٠٦٥٦

(٢٦) اشترى سائق ميكروباص بمبلغ ٥١٢٠٠ جنيه على أن يدفع ٩٦٠٠ جنيه مقدما ويدفع الباقى على ١٦ قسطاً ، احسب قيمة القسط الواحد ؟

(٢٧) اشترى تامر يوم عيد ميلاده ٧ صناديق مياه غازية بمبلغ ٥٨٨٠ ، كم ثمن الصندوق ، وإذا كان فى الصندوق ٢٤ زجاجة فما ثمن الزجاجة الواحدة ؟

(٢٨) إذا كان جندى المرور يحصل من المخالف لعبور المشاة ١١ جنيه وفى آخر اليوم كان حصيلة ما جمعه الجندى ٩٣٢٨ جنيها ، فما عدد المخالفين ؟

(٢٩) ذهب مجوعة تلاميذ عددهم ٦ إلى مكتبة الإسكندرية وصرف التلميذ الواحد ٨ جنيهات ، ما صرفه التلاميذ = ... جنيها

(٣٠) حديقة مزروع بها ٢١٦ شجرة نخيل ، ٥٩٣ برتقال (عدد شجر البستان ... + ... = شجرة)

(٣١) حدد عددين زوجيين حاصل ضربهما ١٦ (... ، ...)

ضع علامة صح أو خطأ أمام كل من :

(٣٢) صفر ، ٢ ، ٤ ، ٨ أعداد زوجية ( ) (٣٣) الأسبوع ٦ أيام ( )

(٣٤) ٣ × ٧ = ٣ × ٨ ( ) (٣٥) ٥٠٦ – ١٤٩ = ٢١٨ + ١٢٦ ( )

(٣٦) أيهما أكبر ٣٠٠ × ٥٧ أم ٣٠ × ٥٧٠

(٣٧) اختار عددين فرديين متتاليين حاصل ضربهما يساوى ٦٣ العددان هما (... ، ...)

(٣٨) هناك ثلاثة تلاميذ مع كل منهم خمسة أقلام كم عدد الأقلام مع التلاميذ (عدد الأقلام = ...)

(٣٩) أكمل بنفس التسلسل ٦٥ ، ٧٠ ، ٨٥

(٤٠) ساعتان ونصف = ... دقيقة (٤١) ... – ٤٩ = ٥١

(٤٢) ... + ٤٦ = ٦٠ (٤٣) ٤٥ تقبل القسمة على (٨ ، ٧ ، ٦ ، ٩)

(٤٤) العدد ٣ يساوى (١٥خمساً – ١٢خمساً – ٢٠خمساً)

(٤٥) متر ونصف = ... سنتيمتر (٤٦) ٤جنيهات + ٤٥ قرشاً = ... قرشاً

(٤٧) يوم + ٤ ساعات = ... ساعة (٤٨) ٨٠ = ٥ × ٤ × ...

(٤٩) ٤٥ = ... × ٣ × ٣ (٥٠) ١٣٦ = ٢ × ٤ × ...

(٥١) العدد ١٣٢ يقبل القسمة على (٨ ، ١١ ، ٤ ، ١٣)

(٥٢) ضع خط حول العدد الذى يقبل القسمة على ٢ ، ودائرة حول العدد الذى يقبل القسمة على ٣ :

٢١ ، ٨٠ ، ٤٨ ، ٧٥ ، ١٢٠

ملحق (٧)

اختبار تحصيلى فى الحساب (الصف الرابع الابتدائى)

اسم التلميذ / اسم المدرسة /

أوجد ناتج كل مما يأتى :

(١) ٥١٤ – ٢٠٦ = ...

(٢) ١٢ × ٨ = ...

(٣) ٦١٢ + ٢١٣ = ...

(٤) ٣٢٦ – ٢٢١ = ...

(٥) ١٠ × ١٢ = ...

(٦) ٧١٦ – ٣٢٥ = ...

ضع علامة (>) أو (<) أو (=) :

(٧) ٣ × ٨ {   } ٤ × ٧

(٨) ٢×٧ {   } ٢٢– ١٠

(٩) ٧ × ٥ {   } ٩ + ٧

(١٠) ٧ + ١٢ {   } ٢ × ٨

(١١) ١٢٥ + ٢٢٦ {   } ٣٠٧ – ٣

(١٢) ٢٧ ÷ ٣ {   } ٣٦ – ٨

ضع خط تحت الأعداد الزوجية :

(١٣) ٤٨ ، ١٧ ، ٥٦ ، ٥٣ ، ٤٢ ، ٨

(١٤) ١٦ ، ١٢ ، ٣١ ، ٣٧ ، ٢٢٢

(١٥) ٨٩ ، ٣٥ ، ٤٦ ، ٦٤ ، ٣٣ ، ٢٢

(١٦) ٧١ ، ٤٠ ، ٦٥ ، ١٣ ، ٢٧ ، ١٨

(١٧) ٧٢ ، ١٥٣ ، ٥١ ، ١٢٨ ، ٣٤ ، ١٣١

(١٨) ٩٧ ، ٢٢ ، ٤٣ ، ٧٤ ، ٥٦ ، ٣٢

(١٩) ذهب ٦ تلاميذ إلى مكتبة الإسكندرية وصرف التلميذ الواحد ٨ جنيهات ، ما صرفه التلاميذ = ... جنيها

(٢٠) حديقة بها ٢١٦ شجرة نخيل ، ٥٩٣ برتقال (عدد شجر البستان ... + ... = شجرة)

(٢١) اكتب عددين زوجيين حاصل ضربهما ١٦ (... ، ...)

ضع علامة صح أو خطأ أمام كل من :

(٢٢) صفر ، ٢ ، ٤ ، ٨ أعداد زوجية (   )

(٢٣) الأسبوع ٦ أيام (   )

(٢٤) ٣ × ٧ = ٣ × ٨ (   )

(٢٥) ٥٠٦ – ١٤٩ = ٢١٨ + ١٢٦ (   )

(٢٦) اكتب عددين فرديين متتاليين حاصل ضربهما يساوى ٦٣ العددان هما (... ، ...)

(٢٧) مع كل تلميذ ٥ أقلام كم قلم مع ٣ تلاميذ (عدد الأقلام = ...)

(٢٨) أكمل بنفس التسلسل ٦٥ ، ٧٠ ، ٨٥

(٢٩) ساعتان ونصف = ... دقيقة

(٣٠) ... – ٤٩ = ٥١

(٣١) ... + ٤٦ = ٦٠

(٣٢) ٤٥ تقبل القسمة على (٨ ، ٧ ، ٦ ، ٩)

(٣٣) العدد ٣ يساوى (١٥خمساً – ١٢خمساً – ٢٠خمساً)

(٣٤) متر ونصف = ... سنتيمتر

(٣٥) ٤جنيهات + ٤٥ قرشاً = ... قرشاً

(٣٦) يوم + ٤ ساعات = ... ساعة

(٣٧) ٨٠ = ٥ × ٤ × . . .

(٣٨) ٤٥ = ... × ٣ × ٣

(٣٩) ١٣٦ = ٢ × ٤ × ...

(٤٠) ضع خط حول العدد الذى يقبل القسمة على ٢ ، ودائرة حول العدد الذى يقبل القسمة على ٣ :

٢١ ، ٨٠ ، ٤٨ ، ٧٥ ، ١٢٠

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم

إعـــــــداد

عرفات صلاح شعبان أحمد

ماجستير فى دراسات الطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

إشـــــــراف

الأستاذ الدكتور
فاروق السعيد جبريل
أستاذ علم النفس التربوى
وعميد كلية التربية النوعية
جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
عمر محمد الشوربجى
أستاذ بقسم الدراسات الطبية
بمعهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

٢٠٠٤

ملحق (٨)

صورة أولية (أ) لمقياس المهارات الاجتماعية قبل حذف المفردات التى اتفقت عليها أقل من أربع دراسات

الرقم	المفردة	مدى توافرها أو تكرارها		
	مهارة التعبير عن الذات	لا تنطبق	تنطبق أحياناً	تنطبق
١	أحب أن أدلى برأيى فى أمور الأسرة .			
٢	أستطيع أن أتحدث مع أصحابى عما أحبه أو أكرهه .			
٣	إذا تضايقت من شخص أواجهه بذلك .			
٤	يسهل على أن أجعل الآخرين يقتنعوا برأيى .			
٥	لا أحب الحديث مع الآخرين كثيراً			
٦	أستطيع أن أتحدث فى أى موضوع حتى نهايته .			
٧	أنا لا أصيح أو أصرخ عندما أكون غاضباً .			
٨	عندما يتهمنى أحد بخطأ لم أفعله أدافع عن نفسى .			
٩	أبادر عادة بتقديم وتعريف نفسى للغرباء			
١٠	أتحدث مع الآخرين عما يدور بداخلى			
١١	إذا تضايقت من مشكلة لا أحكى للآخرين عنها .			
	مهارة تقديم الاقتراحات			
١	أكون مسرور عندما يطلب أحد رأيى .			
٢	أقدم اقتراحات كثيرة فى أمور الأسرة			
٣	أشعر بالضيق عندما يطلب أحد رأيى فيما يعمل .			
٤	أنسحب من المواقف التى تستدعى أن أدلى فيها برأيى .			

٥	غالبا ما أدلى باقتراحات عندما أشترك مع أصحابى فى العمل ،			
٦	لا أهتم برأى الآخرين فى الاقتراحات التى أقدمها ،			
٧	يعجب المدرسون بالاقتراحات التى أقدمها فى أنشطة الفصل ،			
٨	أخشى ألا تعجب اقتراحاتى الآخرين ،			
٩	أكون مسرور عندما يعجب زملائى برأيى ،			
	مهارة حسن المظهر			
١	أقضى وقت طويل أمام المرآة فى تنظيم شكلى وملابسى ،			
٢	أكون مسرور عندما يكون مظهرى حسن			
٣	أشعر بالضيق عندما تكون ملابسى غير نظيفة وغير منظمة			
٤	أحرص على استعمال أدوات تنظيف الأسنان ،			
٥	غالبا ما يعجب أصحابى بمظهرى			
٦	غالباً لا أهتم بشكلى ومظهرى			
٧	يثنى الآخرين دائماً على حسن مظهرى			
٨	أهتم دائما بكى ملابسى ،			
٩	أفضل الأصدقاء حسنى المظهر			
	مهارة التساؤل			
١	أجد حرج فى أن أسأل الآخرين عما أريد			
٢	يتضايق المدرسون من كثرة أسئلتى ،			
٣	لست ماهراً فى أن أسأل الآخرين			
٤	لا أخجل أن أسأل مدرس الفصل عما لا أفهمه ،			

			أستمتع أن أتحدث مع الآخرين فى موضوعات تحتاج لأسئلة كثيرة .	٥
			لا أستطيع أن أسأل المدرس أكثر من سؤال واحد فى وقت واحد .	٦
			أحرج فى أن أسأل زميلى عما أريد .	٧
			يعجب زملائى بى بسبب شجاعتى فى توجيه أسئلة للمدرس عما لا أفهمه .	٨
			مهارة المشاركة	
			أحب أن يشاركنى زملائى فيما أعمل	١
			لدى قدرة على الاندماج مع زملائى .	٢
			لا أمانع فى تبادل الأدوات المدرسية مع الزملاء .	٣
			عندما يطلب منى عمل أطلب معاونة أصحابى .	٤
			أشارك بنصيب كبير فى الحديث عندما أتحدث مع زملائى .	٥
			أحب أن أشارك فى الأنشطة مع زملائى	٦
			لا أميل إلى مساعدة إخوتى فى أعمال المنزل .	٧
			أحظى برضا والدى بسبب مشاركتى فى أعمال المنزل .	٨
			مهارة التحدث بألفاظ مهذبة	
			أشعر بالضيق إذا تكلمت بكلمة غير مهذبة .	١
			يعجب أصحابى بأسلوبى فى الحديث .	٢
			ينتقدنى أصحابى بسبب صوتى العالى .	٣
			أسلوبى فى الضحك يضايق زملائى .	٤
			أستطيع أن أستخدم عبارات مهذبة تجذب الآخرين للحديث معى .	٥

٦	يقول لى أصدقائى أحياناً أن ألفاظى غير مهذبة .			
٧	يتضايق زملائى من طريقة حديثى معهم			
٨	يؤكد لى والدى على أن تكون ألفاظىمهذبة عند مخاطبة الآخرين			
٩	لا أميل لمصادقة أحد أسلوبه غير مهذب			
١٠	أتحدث مع أفراد أسرتى بطريقة غير لائقة .			

ملحق (٩)

صورة أولية لمقياس المهارات الاجتماعية

التي تم عرضها على المحكمين ٠

الرقم	المفردة	مدى توافرها أو تكرارها		
	مهارة التعبير عن الذات	لا تنطبق	تنطبق أحياناً	تنطبق
١	أحب أن أدلى برأيى فى أمور الأسرة ٠			
٢	أستطيع أن أتحدث مع أصحابى عما أحبه أو أكرهه ٠			
٣	إذا تضايقت من شخص أواجهه بذلك ٠			
٤	يسهل على أن أجعل الآخرين يقتنعوا برأيى			
٥	لا أحب الحديث مع الآخرين كثيراً			
٦	أستطيع أن أتحدث فى أى موضوع حتى نهايته ٠			
٧	أنا لا أصيح أو أصرخ عندما أكون غاضباً ٠			
٨	عندما يتهمنى أحد بخطأ لم أفعله أدافع عن نفسى ٠			
٩	أبادر عادة بتقديم وتعريف نفسى للغرباء			
	مهارة تقديم الاقتراحات			
١	أكون مسرور عندما يطلب أحد رأيى ٠			
٢	أقدم اقتراحات كثيرة فى أمور الأسرة ٠			
٣	أشعر بالضيق عندما يطلب أحد رأيى فيما يعمل ٠			
٤	أنسحب من المواقف التى تستدعى أن أدلى فيها برأيى ٠			
٥	غالبا ما أدلى باقتراحات عندما أشترك مع أصحابى فى العمل ٠			
٦	لا أهتم برأى الآخرين فى الاقتراحات التى أقدمها ٠			

٧	يعجب المدرسون بالاقتراحات التى أقدمها في أنشطة الفصل .			
٨	أخشى ألا تعجب اقتراحاتى الآخرين .			
	مهارة حسن المظهر			
١	أقضى وقت طويل أمام المرآة فى تنظيم شكلى وملابسى .			
٢	أكون مسرور عندما يكون مظهرى حسن .			
٣	أشعر بالضيق عندما تكون ملابسى غير نظيفة وغير منظمة			
٤	أحرص على استعمال أدوات تنظيف الأسنان			
٥	غالبا ما يعجب أصحابى بمظهرى			
٦	غالباً لا أهتم بشكلى ومظهرى			
٧	يثنى الآخرين دائماً على حسن مظهرى .			
٨	أهتم دائما بكى ملابسى .			
٩	أفضل الأصدقاء حسنى المظهر			
	مهارة التساؤل			
١	أجد حرج فى أن أسأل الآخرين عما أريد .			
٢	يتضايق المدرسون من كثرة أسئلتى .			
٣	لست ماهراً فى أن أسأل الآخرين			
٤	لا أخجل أن أسأل مدرس الفصل عما لا أفهمه .			
٥	أستمتع أن أتحدث مع الآخرين فى موضوعات تحتاج لأسئلة كثيرة .			
٦	لا أستطيع أن أسأل المدرس أكثر من سؤال واحد فى وقت واحد .			
٧	أحرج فى أن أسأل زميلى عما أريد .			
	مهارة المشاركة			
١	أحب أن يشاركنى زملائى فيما أعمل			

			لدى قدرة على الاندماج مع زملائى .	٢
			لا أمانع فى تبادل الأدوات المدرسية مع الزملاء .	٣
			عندما يطلب منى عمل أطلب معاونة أصحابى .	٤
			أشارك بنصيب كبير فى الحديث عندما أتحدث مع زملائى .	٥
			أحب أن أشارك فى الأنشطة مع زملائى .	٦
			لا أميل إلى مساعدة إخوتى فى أعمال المنزل	٧
			مهارة التحدث بألفاظ مهذبة	
			أشعر بالضيق إذا تكلمت بكلمة غير مهذبة .	١
			يعجب أصحابى بأسلوبى فى الحديث .	٢
			ينتقدنى أصحابى بسبب صوتى العالى .	٣
			أسلوبى فى الضحك يضايق زملائى .	٤
			أستطيع أن أستخدم عبارات مهذبة تجذب الآخرين للحديث معى .	٥
			يقول لى أصدقائى أحياناً أن ألفاظى غير مهذبة .	٦
			يتضايق زملائى من طريقة حديثى معهم .	٧
			يؤكد لى والدى على أن تكون ألفاظى مهذبة عند مخاطبة الآخرين .	٨

ملحق رقم (١٠)

صورة نهائية لمقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال

إعداد / الباحث
عرفات صلاح شعبان أحمد

اسم التلميذ :   الصف الدراسى :

تعليمات الاختبار :

فيما يلى ٣٦ عبارة توضح اتجاهك وسلوكك الذى ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك ، أو قد لا يوجد ، اقرأ كل عبارة باهتمام وأجب عليها ، وذلك بإختيار إجابة واحدة من الإجابات الثلاثة الموجودة أمام كل سؤال (لا تنطبق – تنطبق أحياناً – تنطبق) بحيث تنطبق الإجابة على وجهة نظرك ، وتعكس وصفك لنفسك وعندئذ ضع علامة × أمام العبارة وتحت الإجابة التى تناسبك ٠

م	المفردة	مدى توافرها أو تكرارها		
		لاتنطبق	تنطبق أحياناً	تنطبق
١	أحب أن أدلى برأيي فى أمور الأسرة ٠			
٢	أكون مسروراً عندما يطلب أحد رأيى ٠			
٣	أكون مسروراً عندما يكون مظهرى حسن ٠			
٤	أجد حرجاً فى أن أسأل الآخرين عما أريد ٠			
٥	أحب أن يشاركنى زملائى فيما أعمل ٠			
٦	أشعر بالضيق إذا تحدثت بألفاظ غير مهذبة ٠			
٧	أحكى لأصحابى عما أحبه وعما أكرهه ٠			
٨	أقدم إقتراحات كثيرة فى أمور الأسرة ٠			
٩	أقضى وقتاً طويلاً أمام المرآة فى تنظيم شكلى وملابسى			
١٠	يتضايق المدرسون من كثرة أسئلتى ٠			
١١	لدى قدرة على الإندماج مع زملائى ٠			
١٢	يعجب أصحابى بأسلوبى فى الحديث ٠			
١٣	إذا تضايقت من شخص أواجهه بذلك ٠			
١٤	أشعر بالضيق عندما يطلب أحد رأيى ٠			
١٥	أحرص على استعمال أدوات تنظيف الأسنان ٠			
١٦	لست ماهراً فى أن أسأل الآخرين ٠			
١٧	لا أمانع فى تبادل الأدوات المدرسية مع الزملاء ٠			
١٨	ينتقدنى أصحابى بسبب صوتى العالى ٠			
١٩	يسهل على أن أجعل الآخرين يقتنعون برأيى ٠			
٢٠	أنسحب من المواقف التى تستدعى أن أدلى فيها برأيى ٠			
٢١	أشعر بالضيق عندما تكون ملابسى غير نظيفة ٠			
٢٢	لا أخجل فى أن أسأل مدرس الفصل عما لا أفهمه ٠			
٢٣	عندما يطلب منى عمل صعب أطلب معاونة أصدقائى ٠			
٢٤	أسلوبى فى الضحك يضايق زملائى ٠			

م	المفردة	مدى توافرها أوتكرارها		
		لاتنطبق	تنطبق أحياناً	تنطبق
٢٥	لا أحب الحديث مع الآخرين كثيراً .			
٢٦	يعجب المدرسون بالاقتراحات التى أقدمها فى أنشطة الفصل .			
٢٧	أهتم بمظهر أصدقائى عند اختيارهم .			
٢٨	أستمتع فى أن أتحدث مع الآخرين .			
٢٩	أشارك بنصيب كبير عندما أتحدث مع زملائى .			
٣٠	أسلوبى فى الكلام يجذب الآخرين للحديث معى .			
٣١	أنا لا أصيح أو أصرخ عندما أكون غاضباً .			
٣٢	لا أهتم برأى الآخرين فى الاقتراحات التى أقدمها .			
٣٣	يعجب أصحابى بمظهرى .			
٣٤	لا أستطيع أن أسأل مدرس الفصل أكثر من سؤال فى وقت واحد .			
٣٥	أحب أن أشارك فى الأنشطة مع زملائى .			
٣٦	يقول لى أصدقائى أن ألفاظى غير مهذبة .			

ملحق رقم (١١)

أسماء السادة المحكمين على الاختبار التحصيلى (لغة عربية)

	الاسم	الوظيفة
١	العربى محمد الجزار	مدرس أول لغة عربية بمدرسة بدواى الإبتدائية المشتركة
٢	عزمى عبد رزق بدير	مدرس أول لغة عربية بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٣	محمد محمود عبد الغنى	مدرس أول لغة عربية بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٤	عاطف محمد العطافى	مدرس أول لغة عربية بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٥	صلاح محمد المرسى	مدرس أول لغة عربية بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٦	أيمن عبد السلام	مدرس أول لغة عربية بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٧	وليد محمد الثعلب	مدرس أول لغة عربية بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٨	عبد العزيز فكرى الصباغ	مدرس أول لغة عربية بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
٩	عاطف محمد الفيومى	مدرس أول لغة عربية بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
١٠	عطية عبد الرازق على	مدرس أول لغة عربية بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
١١	إيمان محمد صالح	مدرس أول لغة عربية بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
١٢	طارق صلاح محمد	مدرس أول لغة عربية بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
١٣	محمد على سعد	موجه أول لغة عربية بإدارة شرق المنصورة

ملحق (١٢)

أسماء السادة المحكمين على الاختبار التحصيلى (حساب)

	الاسم	الوظيفة
١	طارق السيد عبدالله	مدرس رياضيات بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٢	سامح السيد الأسطى	مدرس أول رياضيات بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٣	عطيه عبد الغفار شمس	مدرس أول رياضيات بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٤	وفاء عطيه صقر	مدرس أول رياضيات بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
٥	جمال رشاد محمد	مدرس أول رياضيات بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
٦	على السيد على	مدرس أول رياضيات بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
٧	السيد عبدالرحيم عطوان	مدرس أول رياضيات بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
٨	رزق السيد رزق	مدرس أول رياضيات بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
٩	فكرى حسن محمود	مدرس أول رياضيات بمدرسة كفر بدواى الإبتدائية
١٠	محمد عبدالغنى على	مدرس أول رياضيات بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
١١	صلاح المرسى زايد	مدرس أول رياضيات بمدرسة مجمع بدواى التجريبية
١٢	محمد السعيد كشك	مدرس أول رياضيات بمدرسة التحرير الإبتدائية ببدواى
١٣	محمد إبراهيم حامد	موجه أول رياضيات بإدارة شرق المنصورة

ملحق (١٣)

أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة

	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ طلعت منصور	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس
٢	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق
٣	أ.د/ السيد أبو شعيشع	أستاذ علم النفس الفسيولوجى بآداب بنها جامعة الزقازيق
٤	أ.د/ هارون توفيق الرشيد	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا
٥	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل	أستاذ علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا
٦	د/ إسعاد عبد العظيم البنا	أستاذ مساعد علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس
٧	د/ضياء الدين محمد مطاوع	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة الملك خالد (السعودية)
٨	د/ صبحى عبد الفتاح الكافورى	أستاذ مساعد بقسم علم النفس بتربية كفر الشيخ جامعة طنطا
٩	د/ أحمد البهى السيد	أستاذ مساعد علم النفس بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة
١٠	د/ نبيل على محمود	مدرس علم النفس التربوى جامعة المنصورة
١١	د/ أمينة إبراهيم شلبى	مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة
١٢	د/ هانم أبو الخير	مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة المنصورة
١٣	د/ سعدة أحمد إبراهيم	مدرس علم النفس التربوى بتربية كفر الشيخ جامعة طنطا
١٤	د/ عصام زيدان	مدرس علم النفس التربوى بتربية المنصورة

ملحق (١٤)

نموذج متابعة البرنامج العلاجى

أهداف البرنامج	عناصر البرنامج	تاريخ الجلسات			مدة الجلسة	طبيعة الجلسة	الزمن الكلى	عدد الجلسات	عدد التلاميذ	ملاحظات
		الأولى	الثانية	الثالثة						
الهدف الأول	مهارة التعبير عن الذات									
الهدف الثانى	مهارة تقديم اقتراحات									
الهدف الثالث	مهارة حسن المظهر									
الهدف الرابع	مهارة التساؤل									
الهدف الخامس	مهارة المشاركة									
الهدف السادس	التحدث بألفاظ مهذبة									

قام بتدريب المجموعة الأولى الأستاذ /

قام بتدريب المجموعة الثانية الأستاذ /

قام بتدريب المجموعة الثالثة الأستاذ /

ملحق (١٥)

برنامج علاج المهارات الاجتماعية

ملحق (١٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

برنامج المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

إعداد
عرفات صلاح شعبان أحمد

إشراف

الأستاذ الدكتور
فاروق السعيد جبريل
أستاذ علم النفس التربوى
وعميد كلية التربية النوعية
جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
عمر محمد الشوربجى
أستاذ بقسم الدراسات الطبية
بمعهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

٢٠٠٤

ملحق (١٤)

نموذج متابعة البرنامج العلاجى

أهداف البرنامج	عناصر البرنامج	تاريخ الجلسات			مدة الجلسة	طبيعة الجلسة	الزمن الكلى	عدد الجلسات	عدد التلاميذ	ملاحظات
		الأولى	الثانية	الثالثة						
الهدف الأول	مهارة التعبير عن الذات									
الهدف الثانى	مهارة تقديم اقتراحات									
الهدف الثالث	مهارة حسن المظهر									
الهدف الرابع	مهارة التساؤل									
الهدف الخامس	مهارة المشاركة									
الهدف السادس	التحدث بألفاظ مهذبة									

قام بتدريب المجموعة الأولى الأستاذ /

قام بتدريب المجموعة الثانية الأستاذ /

قام بتدريب المجموعة الثالثة الأستاذ /

ملحق (١٥)

برنامج علاج المهارات الاجتماعية

ملحق (١٥)

بسم الله الرحمن الحيم

جامعة عين شمس

معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

برنامج المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

إعداد

عرفات صلاح شعبان أحمد

إشراف

الأستاذ الدكتور

فاروق السعيد جبريل

أستاذ علم النفس التربوى

وعميد كلية التربية النوعية

جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور

عمر محمد الشوربجى

أستاذ بقسم الدراسات الطبية

بمعهد الدراسات العليا للطفولة

جامعة عين شمس

٢٠٠٤

ملخـــــــص الدراســـــة

أولا : باللغــــة العربيـــــة .

ثانيا : باللغــــة الإنجليزية .

أولاً- ملخص الدراسة باللغة العربية :

مقدمة

تشير النسب فى أقل تقديراتها إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يمثلون فئة غير قليلة من مجتمع الأفراد فى عمر المدرسة ، بل ليس هذا فحسب بل أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تعد أكبر من نسبة انتشار أى من الفئات الخاصة الأخرى مما يعد هدر كبير فى طاقات المجتمع ، وباستعراض الدراسات السابقة نجد أن هذه الفئة لم تحظى بالقدر الكافى من الدراسات التى تستخدم العلاج النفسى والعلاج السلوكى مع هذه الفئة ، وتعتبر الدراسة خطوة هامة فى مجال استخدام بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض المهارات الاجتماعية .

الهدف : تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والوقوف على أكثر الفنيات المستخدمة فى ذلك .

العينة : اشتملت العينة الكلية على (٤٠) طفلاً من ذوى صعوبات التعلم قسمت كالآتى : -

(١٠) أطفال استخدمت معهم فنية " التعزيز " المجموعة التجريبية الأولى .

(١٠) أطفال استخدمت معهم فنية " التعلم بالنموذج " المجموعة التجريبية الثانية .

(١٠) أطفال استخدمت معهم فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج معا " المجموعة التجريبية الثالثة .

(١٠) أطفال كمجوعة ضابطة المجموعة الرابعة .

الأدوات :

١-مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ فتحى الزيات ١٩٩٩

٢- اختبار المهارات الاجتماعية للأطفال . إعداد / الباحث

٣- استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى . إعداد / محمد عبد الظاهر الطيب

٤- اختبار الذكاء المصور . إعداد / أحمد ذكى صالح

٥- اختبار تحصيلى فى القراءة . إعداد / الباحث

٦- اختبار تحصيلى فى الحساب . إعداد / الباحث

٧- برنامج المهارات الاجتماعية . إعداد / الباحث

الأسلوب الإحصائى :

١- اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المرتبطة

٢- اختبار كروسكال وأليس

٣- اختبار مان ويتنى

النتائج :

أظهرت النتائج الآتى : -

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلى والبعدى فى "فنية التعزيز" لصالح التطبيق البعدى ·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلى والبعدى فى "فنية التعلم بالنموذج" لصالح التطبيق البعدى ·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلى والبعدى فى "فنيتى التعزيز والتعلم بالنموذج" لصالح التطبيق البعدى ·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التى عولجت باستخدام فنية " التعزيز " وبين المجموعة الثانية التى عولجت بإستخدام فنية " التعلم بالنموذج " لصالح المجموعة الأولى ·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الأولى التى عولجت باستخدام فنية " التعزيز " والمجموعة الثالثة التى عولجت باستخدام الدمج بين فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الثالثة ·

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الثانية التى عولجت باستخدام فنية "التعلم بالنموذج " والمجموعة الثالثة التى عولجت باستخدام الدمج بين فنيتى " التعزيز والتعلم بالنموذج " فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة الثالثة ·

ABSTRACT

Introduction :

The Percentage indicates in its lowest evaluation that, the children who suffer from learning disabilities represent a wide spreed category from the society of children at the age of school , not only this but also the percentage of spreeding the learning disabilities is considered more than the percentage of spreeding of any other special categories , which is considered agreat in the potentialities of the society . If we have a look at the previous studies , we will find that this segment hasn't had the adequate amount of studies that use the psychological remedy and the behavioural one with this segment ; this study is considered to be an important step in the field of using some techniques of behavior therapy in modification of some social skills of learning disabilities of children .

Aim of Study :

This study aimed at investigating the effectiveness of some behavior therapy techniques in modifying some social skills of learning disabilities of children , to indentify the most effective techniques in that regard .

Sample :

The sample of the study consisted of (40) subjects who suffer from learning disabilities , the sample is divided as following :
First Group : (10) subjects , treated by reinforcement technique .
Second Group : (10) subjects , treated by modeling technique .
Third Group : (10) subjects , treated by reinforcement and modeling technique .
Fourth Group : (10) subjects , a control group .

Statistical Treatment :

1- "T" Test .
2- Mann-Whitney test .
3- Crossical-Wallis .

Results :

- There are statistical significant differences between pre and post test scores in reinforcement in favor of the post test .
- There are statistical significant differences between pre and post test scores in modeling in favor of the post test .
- There are statistical significant differences between pre and post test scores in reinforcement and modeling together in favor of the post test .
- Using reinforcement and modeling together is the most effective technique in modification of social skills of learning disabilities .
- Reinforcement is less effective in modification of social skills of learning disabilities than reinforcement and modeling together and more effective than modeling .